

APRESENTAÇÃO

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)
Jan Edson Rodrigues Leite (UFPB)
Lucienne C. Espíndola (UFPB)
(Organizadores)

Este número – *Cognição e Linguagem: interfaces* - tem como objetivo divulgar pesquisas e estudos sobre cognição, predominantemente, apresentados na *VII Conferência Linguística e Cognição*, que reuniu membros do GT *Linguística e Cognição* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e outros interessados pelo campo da Linguística Cognitiva, na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil entre os dias 9 e 11 de agosto de 2015.

Estão, neste número, trabalhos sobre a teorização linguística em torno da problemática cognitiva, presente de forma cada vez mais incisiva e promissora na agenda dos estudos sobre a linguagem (e na agenda das ciências da cognição), refletindo sobre sua interface com Saúde/Neurociências, com Ciências da Educação ou com Estudos sobre o Discurso.

OS FRAMES BIOMÉDICO E BIOPSISSOCIAL EM DISCURSOS SOBRE A DOENÇA DE ALZHEIMER

THE BIOMEDICAL AND BIOPSYCHOSOCIAL FRAMES IN DISCOURSES ABOUT ALZHEIMER'S DISEASE

Josie Helen Siman¹
Edwiges Maria Morato²

RESUMO: Por entendermos que as concepções sobre a Doença de Alzheimer (DA) afetam a qualidade de vida que as pessoas diagnosticadas e seus familiares podem ter, nosso objetivo nesta pesquisa foi investigar como as pessoas que lidam com a DA cotidianamente a concebem; quais *frames* (biomédico ou biopsicossocial) elas evocam; e, se os discursos dessas pessoas demonstram mudanças de perspectiva em progresso. No contexto desta pesquisa qualitativa que se fundamenta no quadro teórico de uma perspectiva sociocognitiva, dois médicos, dois especialistas não médicos e dois leigos (cuidadores familiares) foram entrevistados. Para identificarmos os termos que evocam *frames*, observamos as escolhas linguísticas utilizadas para referenciar, categorizar e predicar sobre a doença, além de havermos analisado metáforas. Observamos que os entrevistados não aderem a um modelo ou outro de concepção da DA: os participantes parecem refletir sobre diferentes questões com base ora em um modelo, ora em outro, ora em suas próprias experiências (e.g. para explicar a DA, recorrem ao modelo biomédico; para entender o doente e as implicações da doença, pautam-se no modelo biopsicossocial). Com relação à possibilidade de mudança de percepção da DA, concluímos que tanto o metadiscorso científico da literatura dedicada ao tema quanto os *frames* associados aos discursos e às experiências dos nossos entrevistados indicam que o *frame* epistêmico da DA é ainda o das Ciências Naturais, por mais que seja possível notar tendências de superação de um biologismo reducionista de tipo organicista ou fisicalista.

PALAVRAS-CHAVE: Frames. Doença de Alzheimer. Discurso.

ABSTRACT: We understand that the conceptions about Alzheimer's disease (AD) affects the quality of life that people diagnosed and their family may have. Our objective in this research was to understand how people who deal with AD in a daily basis conceptualize it; what frames (biomedical or biopsychosocial) they evoke; and, whether those people's discourses have evidence of a possible chance of perspective in progress. In the context of this qualitative research, two doctors, two non-medical specialists, and two lay people (family caregivers) were interviewed. To identify the expressions that evoke frames in their discourse, we have looked for language choices used by them to make reference to, categorize and predicate about the disease, as well as for metaphors. We have observed that the participants do not adhere to one or the other model: they seem to make use of the two models, as well as their own experiences, to reflect on different issues (e.g. to explain the disease, they use the biomedical model; to understand the patient and the implications of the disease in their lives, they use the biopsychosocial model). Regarding the possibility of the perspectives of AD be changing, we conclude that both the scientific metadiscourse in the literature on the topic, and the frames associated with the discourses and the experiences of our interviewees indicate that the AD epistemic frame is still that of the Natural Sciences, even though we can notice trends to overcome the reductive biologism of organicist or physicalist type.

KEYWORDS: Frames. Alzheimer's disease. Discourse.

1 Introdução

As concepções sobre a Doença de Alzheimer (doravante, DA) sofrem constantes mudanças desde a descoberta da doença, em 1906, por Alois Alzheimer. Essa doença sem cura e cujas causas são parcialmente conhecidas divide a opinião de cientistas em muitos aspectos; enquanto isso, os leigos, em busca de informações, lutam para entender as controvérsias e inconsistências dos discursos que chegam a eles.

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: josiesiman@gmail.com

² Professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: edwiges@iel.unicamp.br

Neste contexto, pode-se dizer que há dois modelos gerais (científicos) de concepção da DA: o modelo biomédico (originado quando da descoberta da doença e pautado pelas pesquisas das ciências biomédicas) e o modelo biopsicossocial (que entra em cena nos anos 1980 e é pautado, principalmente, pelas pesquisas das ciências humanas).

No modelo biomédico, a DA é explicada como uma doença neurodegenerativa que compromete progressivamente as habilidades cognitivas do indivíduo (e.g. memória, linguagem, raciocínio lógico, etc.), à medida que seu cérebro passa por alterações histopatológicas (MORRISON; LYKETSOS, 2002; JACK JR. *et al.*, 2010, 2013). Já no modelo biopsicossocial, a DA é entendida como uma doença socioneurodegenerativa (CRUZ, 2008), resultante de um processo dialético entre danos neurológicos (ou doenças do cérebro) e fatores psicossociais – saúde, psicologia individual, ambiente, contexto social (DOWNS *et al.*, 2006). A história de vida é vista como mediadora da expressão da síndrome demencial, assim como o são as condições de organização da vida social (MORATO, 2005, 2008; LEIBING, 2006; DOWNS *et al.* 2006; LOCK, 2006; LYMAN, 1989). Sendo assim, este modelo não deixa de compreender a DA como uma doença, mas não a reduz a explicações e sintomatologias neuropatológicas e nem subtrai questões de ordem psicossocial a ela atinentes, lançando críticas a visões estritamente biomédicas (e.g. por reduzir a pessoa com DA à sua doença, e a doença ao que é meramente orgânico).

Tendo esse contexto em vista, realizamos entrevistas com o objetivo de entender como as pessoas que lidam com a DA cotidianamente a compreendem. Quais são as perspectivas dos nossos entrevistados sobre a DA (e sobre as pessoas com DA)? Estariam essas perspectivas mudando (por exemplo, de conceptualizações estritamente biomédicas para biopsicossociais)?

A importância de se realizarem estudos como este se deve ao fato de que, como aponta Leibing (2006), as maneiras como as pessoas entendem uma doença influenciam a forma como elas fazem perguntas, influenciam – mas não determinam de forma isolada – suas percepções da doença e dos doentes, bem como dos tratamentos possíveis ou pertinentes. Além disso, reconhece-se que

As percepções carregam formas individuais de pensamento, que modelam comportamentos individuais e coletivos e, nas questões que dizem respeito à doença de Alzheimer, acredita-se que com um número maior de pesquisas e de informações, essas possam influenciar de modo positivo na vida diária e nas ações das pessoas que irão trabalhar com portadores de tal patologia e com seus familiares (DÁTILLO; PACHECO, 2013, p. 152).

Assim como Dátilo e Pacheco (2013), acreditamos que pesquisas relativas às conceptualizações da DA podem contribuir para demonstrar a necessidade de implementação de políticas públicas, principalmente no que concerne à formação profissional das pessoas que lidam com DA, bem como à educação de cuidadores familiares das pessoas com DA. Consideramos que estes, ao entenderem melhor (e mais humanamente) a doença, são capazes de lidar melhor com seus desafios cotidianos.

Nesta pesquisa que se fundamenta no quadro teórico de uma perspectiva sociocognitiva (TOMASELLO, 1999; MARCUSCHI, 2002, 2006; MIRANDA; BERNARDO, 2013; MORATO, 2010; MORATO; BENTES, 2013; VEREZA, 2013), usamos o conceito de *frames* (CROFT; CRUSE, 2004; FILLMORE, 1976, 1982) para analisarmos os dados referentes às perspectivas dos entrevistados sobre a DA.

Na seção 2 deste artigo, apresentamos brevemente o referencial teórico sobre *frames*. A seção 3 traz a metodologia da pesquisa. Na seção 4, discutimos e analisamos os principais achados da pesquisa em questão, e, na seção 5, tecemos nossas considerações finais.

2 Referencial teórico

Tendo em vista nossa proposta de investigar as conceptualizações da DA à luz da Linguística Sociocognitiva e de suas teorizações sobre *frames*, as análises dos dados foram feitas levando em consideração o contexto em que palavras, construções e metáforas foram usadas, por isso, nossa abordagem da noção de *frame* se aproxima da noção de “*frames* dinâmicos” (CROFT; CRUSE, 2004). Ou seja, entendemos que as expressões linguísticas têm um potencial semântico, mas seus significados só existem em contexto (o que pode levar em conta a situação interativa, as expectativas e os conhecimentos prévios dos interactantes, o reconhecimento da situação psicológica em que estes se encontram, ou quaisquer variáveis que possam ser relevantes para a compreensão contextualizada de um enunciado).

Neste sentido, Croft e Cruse (2004, p.96) propõem que nem significados nem relações estruturais estão especificados no lexicon, mas são construídos online. Sendo assim:

[...] as palavras não têm significados intrínsecos, nem as orações: os significados são construídos por nós, usando as propriedades dos elementos linguísticos como pistas parciais, junto com o conhecimento não linguístico, as informações disponíveis no contexto, os conhecimentos e as conjecturas referentes aos estados psicológicos dos ouvintes, etc.³

Tendo em vista o exposto, há dois pontos relacionados à natureza da construção de sentidos que devem ser frisados. O primeiro diz respeito ao significado das palavras não corresponder aos sentidos listados em um dicionário, já que este descreve apenas os sentidos mais comuns das palavras (por uma simples questão de limites, além de que novos significados podem ser construídos nas interações quase infinitamente); tampouco o lexicon arquiva todos os sentidos das palavras na memória humana. O segundo ponto a se ter em vista é que o significado é enciclopédico (CROFT, 2009, p.404), no sentido de que a representação das palavras ou suas construções é a totalidade de conhecimentos e experiências relativas às situações em que aquela palavra ou construção foi utilizada pelo falante, e essas situações se ampliam todas as vezes que a pessoa usa/ouve tal palavra. Neste contexto, os *frames*, como organizadores de sentidos e informações, não são estruturas cognitivas prontas, mas construções dependentes da interação (com seus muitos contextos que contribuem para construção e construção do sentido).

Neste espírito, ponderam Morato e Bentes (2013, p.135), quando, após análise da construção conjunta dos *frames* de PARAÍSO (terreal e fiscal) por sujeitos em interação, concluem: “A noção de *frame* parece ter a ver, pois, assim como a noção de contexto, com um estado de coisas que em parte está organizado *a priori*, e em parte está associado a uma significação que emerge de sua própria organização” (cf. HANKS, 2008; MORATO, 2010).

É interessante contrastar essa definição de *frame* com uma que enfatiza a organização do conhecimento prévio de forma estruturada (COULSON, 2010), como se dá na abordagem tradicional de Fillmore (1982, p.111), para quem *frame* é:

[...] qualquer sistema de conceitos relacionados de maneira que para entender qualquer um deles deve-se entender toda a estrutura em que ele se encaixa; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido no texto ou na conversação, todos os outros se tornam automaticamente disponíveis⁴.

³ Tradução nossa, do original em inglês: “[...] words do not really have meanings, nor do sentences have meanings: meanings are something that we construe, using properties of linguistics elements as partial clues, alongside non-linguistics knowledge, information available from context, knowledge and conjectures regarding the state of mind of the hearers and so on.”

⁴ Tradução nossa, original em inglês: “[...] any systems of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into the text, or into a conversation, all of the others are automatically made available.”

Um modo de representar as estruturas de conceitos relacionados pode ser encontrado no projeto FrameNet⁵, que tem por objetivo criar um recurso lexical online para a língua inglesa⁶, baseado na semântica de *frames* e em evidências encontradas em um *corpus* (composto por orações extraídas de jornais, revistas, livros, etc.). Para isso, pesquisadores documentam uma variedade de possibilidades combinatórias sintáticas e semânticas – valências – de cada palavra e de cada um de seus sentidos, através de anotações, assistidas pelo computador, de exemplos de orações, e tabulação e exibição automática dos resultados das anotações (RUPPENHOFER *et al*, 2010, p. 5).

É importante observar que os métodos do FrameNet inspiram outros trabalhos em Linguística. Miranda (2012, 2013) vem desenvolvendo uma diferente abordagem do discurso baseada na Semântica de *Frames* e no FrameNet. A autora considera os *frames* como uma “ferramenta analítica” para analisar discursos que refletem as experiências culturais dos indivíduos. Em suas palavras:

(...) a configuração da rede de frames no discurso faz emergirem as vivências mais reiteradas e marcantes para os sujeitos na comunidade em foco e finca uma sólida ferramenta como base para a leitura hermenêutica multidisciplinar destas vivências perspectivadas pelo discurso (MIRANDA; BERNARDO, 2013, p.83).

Nesta pesquisa, também recorreremos à tradicional Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; PETRUCK, 1996) para fazermos um exercício de organização das informações provenientes dos modelos de concepção de Doença de Alzheimer (DA) em uma estrutura que serviu como referência (mas não como limite) para as análises e discussões produzidas nesta pesquisa. Sendo assim, essa estrutura inspirada na Semântica de *Frames* não surge da observação estatística dos dados dos entrevistados, já que seriam insuficientes (não diversificados o bastante), mas é descrita de acordo com o “evento” em questão (a DA) e seus “participantes” (com base nos modelos de concepção da DA).

Considerando-se os métodos da FrameNet (FILLMORE; BAKER, 2009; RUPPENHOFER, 2010), a Doença de Alzheimer seria uma Unidade Lexical dentro do *frame* Condição_médica. Sua descrição como um *frame per se* é um desafio, já que se trata de um substantivo e sua descrição não leva em conta, de fato, papéis temáticos (no sentido gramatical do termo): é uma descrição de um conceito complexo, com valores restritivos para seus Elementos de *Frame*.

3 Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa, entrevistas foram realizadas com participantes que responderam a questões sobre suas experiências com a DA e suas opiniões/conhecimentos sobre a doença, tendo em vista, principalmente, assuntos de interesse científico sobre a DA.

A análise de dados teve como objetivo a verificação de quais informações e conhecimentos sobre DA os entrevistados mobilizam para responder às questões, e quais *frames* são evocados e construídos. Em seguida, relacionamos essas informações aos modelos de concepção (e *frames*) biomédico e biopsicossocial, para entendermos como as pessoas enquadram a DA.

⁵ Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/>

⁶ O FrameNet também vem sendo desenvolvido para outras línguas. No Brasil, o projeto é desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e está disponível no site: <http://www.ufjf.br/framenetbr/>.

Foram entrevistados profissionais integrados com a vida acadêmica (como professores, pesquisadores), que estão engajados de alguma forma com as discussões sobre DA. Assim, esperamos que os resultados reflitam a melhor situação possível em relação aos modelos existentes. Ao selecionarmos uma população qualificada, composta por “portavozes” das discussões atuais sobre DA, excluímos os profissionais que podem estar há muito tempo afastados das discussões sobre o tema. Além disso, os familiares escolhidos foram os que frequentam as reuniões da Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAZ/ Campinas), portanto, pessoas que costumam buscar e trocar informações sobre a doença.

Para esta pesquisa, seis participantes foram selecionados e contatados principalmente através da ABRAZ-Campinas. A população estudada é composta por dois médicos (um neurologista e um psiquiatra), duas especialistas não médicas (uma fonoaudióloga e uma antropóloga), e dois cuidadores familiares de pessoas com DA (filho e marido). Os seis participantes entrevistados são brasileiros, brancos, de classe média, escolarizados e têm entre 31 e 81 anos de idade. Dois participantes são do sexo feminino e quatro participantes, do sexo masculino. Os seis lidam com a DA cotidianamente num espaço de tempo entre cinco e 35 anos.

A ideia de criar um protocolo que orientasse as entrevistas sobre DA surgiu tendo em vista o trabalho de Lima (2009). Em sua dissertação de mestrado, Lima (2009) usou um protocolo para entrevistar alunos de diferentes escolas em Juiz de Fora (MG) para obter seus relatos de experiência sobre o tema “aula”, com o objetivo de analisar os *frames* de AULA desses alunos e traçar o mapa da possível “crise educacional”.

Nosso protocolo (*cf.* SIMAN, 2015) é composto de 11 perguntas sobre temas de interesse científico e sobre as experiências dos participantes com a DA. As entrevistas duraram aproximadamente 40 minutos e foram concedidas no ambiente de trabalho dos profissionais, nos intervalos de tempo de que dispunham. Quanto aos familiares, as entrevistas foram realizadas em seus lares ou no espaço de reuniões da ABRAZ-Campinas, nas brechas de suas atividades cotidianas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas utilizando-se, tanto quanto fosse necessário para os fins analíticos desta pesquisa, o modelo de transcrição do AphasiAcervus⁷, que foi adaptado dos trabalhos de Marcuschi (1991), Jefferson (1984) e Mondada (2000).

A análise de dados foi feita com o suporte das teorias de *frames*, entendidos em sentido amplo como:

conjuntos ou “blocos” de conhecimentos inter-relacionáveis que, incorporados por meio de práticas sociais nas quais emergem e por meio das quais se reconstróem, atuam na organização de nossas experiências e são reciprocamente por elas organizados (MORATO, 2010, p. 98).

Da tradição fillmoriana, estende-se esse conceito para abarcar os processos discursivos sociointeracionais, sendo assim, os *frames* podem ser entendidos: “como sistemas linguístico-conceptuais baseados em conhecimentos de diversas ordens, apreendidos pela via da interiorização das experiências sociais, compartilhados ou não pelos indivíduos em interação” (MORATO; BENTES, 2013, p. 126).

Nesta pesquisa, foram analisadas construções definicionais (mais comumente: X é um Y, X **tem** Y), em que a posição do sujeito (X) é ocupada por uma construção do referente da DA ou da pessoa com DA, e a posição de (Y) é ocupada por um predicativo do sujeito. Sendo assim, extraímos dos discursos dos especialistas e dos leigos todas as construções definicionais sobre a DA e sobre as pessoas com DA, separadamente; classificamo-nas de

⁷ <http://cogites.iel.unicamp.br/p/aphasiacervus.html>

acordo com legendas que podem ser encontradas no trabalho de Siman (2015). Essas legendas foram criadas para categorizar as informações mais recorrentes nos dados (bem como os *frames* mais recorrentes).

Os sujeitos entrevistados predicam sobre a DA de forma a categorizá-la, defini-la, avaliá-la, etc. Neste contexto, podemos dizer que nas orações produzidas pelos entrevistados, o predicativo do sujeito associa a DA ou as pessoas com DA a *frames* que acabam por construir essas duas entidades, e tais construções refletem os modelos de concepção da DA que subjazem aos discursos dos entrevistados. Além disso, em alguns casos, essas construções podem criar/ evidenciar estereótipos. No presente artigo, apresentaremos e discutiremos os principais resultados das análises dessas construções (mais dados e análises podem ser encontrados na dissertação de Siman, 2015).

4 Resultados e discussões

Nesta pesquisa, postulamos a existência de pelo menos dois *frames* de DA, um biomédico e um biopsicossocial, que foram identificados nos dados extraídos dos discursos dos entrevistados. Mas o que são esses *frames*?

Como um ponto de partida, criaremos uma definição para os *frames* biomédico (DA_1) e biopsicossocial (DA_2) com um estilo **similar** ao do FrameNet. No entanto, nossas análises não ficarão restritas às informações apresentadas nesses *frames*.

Os esboços dos *frames* se baseiam principalmente nas informações que os modelos explicativos de DA fornecem. É interessante notar nesse exercício que os EFs de DA_1 e DA_2 conterão valores restritivos. Observemos também que os *frames* não contemplam a complexidade da DA, com suas várias hipóteses teóricas e várias nuances (assim como dicionários e *thesauruses* também não captam todas as nuances do conhecimento cultural compartilhado sobre palavras, expressões e eventos).

Quadro 1: Frame biomédico de Doença de Alzheimer (DA_1)

Frame DA_1: Um **Paciente** tem **Alterações** (**Alteração_1**, **Alteração_2**, etc.) no cérebro que causam **Sintomas** cognitivos, funcionais e psicológicos, que se agravam progressivamente. Essas alterações não podem ser revertidas, e não têm **Cura**, mas têm **Tratamentos medicamentosos**.

Elementos de *Frame*:

Paciente: pessoa adulta (geralmente idosa) que tem **Alterações** no cérebro.

Alteração_1: surgimento de placas senis.

Alteração_2: surgimento de emaranhados neurofibrilares.

Sintomas: manifestação comportamental ou física atribuída à doença.

Cura: extinção da doença no **Paciente**.

Causa: **Evento** orgânico a que se atribui o surgimento da doença no **Paciente**.

Tratamentos medicamentosos: Remédios (Donezepila, Galantamina, etc.) usados para retardar a progressão da doença ou amenizar os **Sintomas**.

*Este *frame* é associado frequentemente aos *frames* de **Tragédia**, **Sufrimento**, **Perda**, etc.

Fonte: SIMAN (2015, p.89)

Quadro 2: Frame Biopsicossocial de Doença de Alzheimer (DA_2)

Frame DA_2: Um **Paciente** tem **Alterações** (**Alteração_1**, **Alteração_2**, etc.) no cérebro, que interagem com **Fatores psicossociais** (**Fator_1**, **Fator_2**, etc.), causando **Sintomas** cognitivos, funcionais e psicológicos, que se agravam progressivamente. Essas alterações não podem ser revertidas, e não têm **Cura**, mas têm **Tratamentos e Terapêuticas**.

Elementos de *Frame*:

Pessoa_com_DA/ Paciente: pessoa adulta (geralmente idosa) que tem **Alterações** no cérebro.

Alteração_1: surgimento de placas senis.

Alteração_2: surgimento de emaranhados neurofibrilares.

Fator_1: qualidade das interações sociais do **Paciente** (por exemplo, a falta delas pode agravar a doença).

Fator_2: qualidade da vida mental do **Paciente** (por exemplo, abusos psicológicos, sofrimento, etc. podem agravar a doença).

Sintomas: manifestação comportamental ou física atribuída à doença.

Cura: extinção da doença no **Paciente**.

Causa: Evento orgânico e psicossocial a que se atribui o surgimento da doença no **Paciente**.

Tratamentos medicamentosos: remédios (Donezepila, Galantamina, etc.) usados para retardar a progressão da doença ou amenizar os **Sintomas**.

Terapêuticas: terapias (psicoterapia, terapia ocupacional, etc.) usadas para retardar a progressão da doença ou amenizar os **Sintomas**.

*Este *frame* é associado frequentemente aos *frames* de **Preservação, Humanização, etc.**

Fonte: SIMAN (2015, p.89)

Outra questão que precisa ser levada em consideração é quais são os *frames* de **Pessoas com DA** ligados aos *frames* DA_1 e DA_2, ou quais são os *frames* biomédico e biopsicossocial de pessoas com DA. Esses *frames* seriam, basicamente, estereótipos, ou um conjunto de características que fazem parte da nossa estrutura de expectativas quando concebemos as pessoas com DA. Ao colocarmos uma lupa nos EFs **Paciente** e **Pessoa_com_DA/ Paciente** dos *frames* DA_1 2 DA_2, teríamos, então algo que apresentamos no quadro 3 descritos como um conjuntos de traços.

É importante reconhecer que, além das perspectivas biomédica e biopsicossocial que orientam os *frames* de “pessoas com DA”, o fato de que essas pessoas passam por estágios diferentes durante a progressão da doença (*e.g.* inicial, intermediário e final) faz com que existam, ainda, *frames* (ou estereótipos) de pessoas com DA atinentes a tais fases (*e.g.* ligado à fase final da DA, há o estereótipo da pessoa acamada, com poucas habilidades cognitivas preservadas, por exemplo). Sendo assim, não se pode conceber as pessoas com DA na fase inicial da mesma forma que na fase final.

Quadro 3: Alguns traços que distinguem as pessoas com DA nos *frames* DA_1 e DA_2.

Traços Proeminentes	DA_1 – Pessoa com DA	DA_2 – Pessoa com DA
Qualidade de vida	-	+
Comunicação	-	+
Interação	-	+
Hospitalização	+	-
Self	-	+
Afetividade	-	+

Traços: - (ausente); + (presente). Fonte: SIMAN (2015, p. 90)

Nos dados analisados (construções definicionais), além dos *frames* DA_1 e DA_2 para a doença e para a pessoa com DA, observamos também que algumas temáticas se repetiam nos discursos. Anotamos esses dados com classificações⁸ que criamos tendo em vista os principais conceitos que constam das construções. Ao contabilizarmos as ocorrências desses

⁸ Os rótulos usados para a classificação dos dados (e contabilização da frequência de ocorrência/evocação de determinados conceitos quando o entrevistado define a DA) aparecerão neste capítulo de maneira que possam ser compreendidos. As definições dos rótulos, porém, encontram-se na dissertação de Siman (2015, p.100).

conceitos, pudemos notar tendências de conceptualizações nos discursos dos entrevistados. Vejamos a seguir como especialistas e leigos conceptualizam a DA.

Especialistas

Ao codificarmos os dados dos especialistas segundo as legendas que criamos para esta pesquisa, observamos atributos como “doença” (D), “sofrimento” (Oc: outra categoria), e valores como “trágica” (Qa: qualidade avaliativa) e “da mente” (L: lugar/parte do corpo afetado pela doença). Vejamos os exemplos abaixo:

Frame Atributos

A DA é...

- 1 ... [uma doença_D] bem [abrangente_{Qo}] [da mente_L] [...] (CE)
- 2 ... [uma doença_D] [não só da pessoa doente_{P, Ex}] [...] (CE)
- 3 ... [uma doença_D] que tem que ser [tratada, abordada, multidisciplinar(mente)_T] [...] (CE)
- 27 ... [a doença_D] mais [terrível_{Qa}] e [trágica_{Qa}] [...] (CE)
- 28 ... [um sofrimento_{Qa, Oc}](.) [das pessoas(.) que rodeiam_{Ex}], não do indivíduo [...] (CE)
- 43 ... [mantém essa percepção [do sofrimento_{Qa}]_{Pr}], só que isso é muito confuso pra ele [...] (GT)
- 44 ... fica (com) uma [reação emocional igual de um bebezinho de 6 meses_{Pe}] [...] (CE)

Observando-se as classificações dos predicados atribuídos à DA pelos especialistas podemos constatar que a DA é categorizada como doença/condição 82,93% das vezes, contra 17,07% de outras categorizações (e.g. tema, tragédia, sofrimento, algo, quadro).

Quanto às especificações atribuídas à DA, notamos que: 23,64% são Qualidades_características da doença; 12,12% são Entidades_externas afetadas pela doença; 11,52% são referências ao Paciente; 8,48% são Sintomas da doença; 8,48% são Qualidades_avaliativas atribuídas à doença; 6,67% são Causas da doença; 6,66% referem-se a Áreas de estudo da doença; 5,45% são Lugares (no paciente) afetados pela doença; 4,85% referem-se a Perdas; 3,64% são menções à Cura da doença; 3,03% são menções ao Tratamento da doença; 2,45% são outras qualidades atribuídas à DA (ex.: abrangente); 1,21% remetem a Preservações; 1,21% são menções às Entidades que afetam a doença; 0,61% são menções ao Diagnóstico; e 0,61% são referentes à qualificação da DA como uma Doença (“...é uma doença que é uma doença.”).

Os dados (cf. SIMAN, 2015) também foram classificados como DA_1 (biomédico) e DA_2 (biopsicossocial). Entre os exemplos acima, 43 é classificado como DA_2, por enfatizar/reconhecer a persistência da consciência (ainda que alterada ou afetada pela doença), o que é compatível com o discurso biopsicossocial. Enquanto que 44 é classificado como DA_1, por enfatizar a perda/regressão da consciência, o que é compatível com o discurso estritamente biomédico.

Ao analisar os dados, nota-se que, comparados aos demais entrevistados, os médicos foram os participantes que mais usaram construções definicionais para falar sobre a DA. Entre as 88 construções definicionais dos especialistas, 21 podem ser associadas ao *frame* DA_1. Entre estas, 15 construções foram extraídas do discurso do neurologista, cinco da fonoaudióloga, e uma da antropóloga. É interessante notar que, nestes dados, não encontramos formulações marcadamente biomédicas associadas ao psiquiatra (mas podemos encontrar, ao analisarmos seu discurso integralmente).

Quanto ao *frame* biopsicossocial de DA (DA_2), nota-se que apenas nove construções podem ser associadas a tal *frame*. Seis dessas construções pertencem ao discurso da antropóloga, uma pertence ao discurso do neurologista e uma ao do psiquiatra. Isto não quer dizer, entretanto, que o *frame* DA_2 não seja identificado mais vezes nos discursos desses participantes ou no discurso da fonoaudióloga (quando o consideramos em sua totalidade).

Entre os vários dados analisados, há construções, por exemplo, que mencionam a necessidade de uma abordagem e um tratamento multidisciplinar da DA. Ao preencher o *slot* **Tratamento** com essa informação diferente do modelo estritamente biomédico, identificamos o *frame* DA_2 no discurso do neurologista e da antropóloga.

Frames de DA (especialistas)

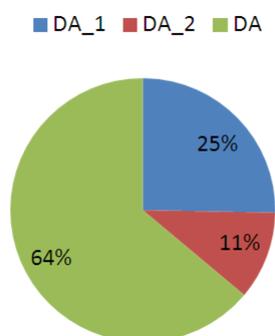


Figura 1 – Gráfico referente às evocações dos *frames* DA_1 e DA_2 pelos especialistas nas definições da DA. Fonte: SIMAN (2015, p. 103)

O gráfico 1 demonstra que os especialistas utilizaram mais vezes o *frame* DA_1 para definirem a DA (25%), em comparação com o uso do *frame* DA_2 (11%).

No que diz respeito às classificações dos predicados atribuídos às pessoas com DA pelos especialistas podemos constatar que elas são categorizadas, ou associadas a conceitos como Sintomas (32,56%), Preserções (27,91%), Perdas (15,50%), Qualidades características da doença (10,08%), Qualidades avaliativas (principalmente “sofrimento”) (5,42%), Diagnóstico (2,33%), Entidade externa (familiar) (2,33%), categorias Doença (1,55%) e Outras (e.g. quadro) (1,55%) e Paciente (0,77%).

É interessante notar que os dados sobre as pessoas com DA demonstram mais menções a preserções do que a perdas (de consciência, memória, personalidade, etc.). Se essa proporção fosse notada nos discursos de todos os entrevistados, poderíamos inferir que o discurso do modelo biopsicossocial era predominante nas falas. Porém, o que se nota é que os dados sobre preserções se concentram nas falas da antropóloga (48,6%) e do psiquiatra (45,9%).

O gráfico 2 demonstra que os especialistas evocaram o *frame* DA_1 6% das vezes para falar sobre as pessoas com DA, havendo evocado DA_2 45% vezes.

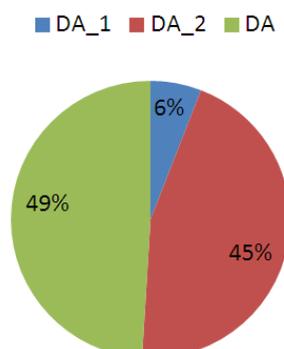
Frames de Pessoas com DA (especialistas)

Figura 2– Gráfico referente às evocações dos *frames* DA_1 e DA_2 pelos especialistas para definir as pessoas com DA. Fonte: SIMAN (2015, p. 113)

Na análise dos dados dos especialistas sobre a DA vimos, então, que havia mais exemplos de predicções que evocavam o *frame* de DA_1 do que de DA_2. No caso dos dados sobre as pessoas com DA, encontramos praticamente o oposto.

Entre esses dados referentes às pessoas com DA, apenas três podem ser apontados claramente como DA_1. Por exemplo, um dos dados diz que a pessoa com DA fica com uma reação emocional igual à de um bebê de seis meses. Essa é uma temática relacionada à “perda do self” ou da consciência, entendida dentro do modelo biomédico (cf. DAMÁSIO, 2009), e questionada pelo biopsicossocial (cf. RADDEN; FORDYCE, 2006; KONTOS, 2005, entre outros).

No que diz respeito ao *frame* DA_2 nos dados dos especialistas sobre as pessoas com DA, notamos que estes remetem a possíveis preservações cognitivas, emocionais e, principalmente, identitárias. Os entrevistados falam sobre como as pessoas com DA têm uma impressão importante de seu estado mental, um entendimento afetivo da perda, ou como eles mostram sua personalidade, seus desejos, ou adquirem novos gostos.

Os dados analisados evocam o *frame* DA_2 porque conceptualizam a pessoa com DA de maneira humana, enfatizando o que ela tem preservado e entendendo-a como uma pessoa capaz, digna, com sentimentos que devem ser levados em conta. Por exemplo, quando os entrevistados afirmam que a pessoa com DA tem o “direito” de saber de seu diagnóstico, ela está sendo concebida e validada como um ser humano ainda autônomo (a DA não é só a fase final da doença); quando afirmam que a pessoa com DA é a maior fonte de informação sobre sua condição, está presente a sua conceptualização como uma pessoa capaz de contribuir para seu diagnóstico: ela deve ser ouvida.

Leigos

Observando-se as classificações dos predicados (em 11 construções definicionais) atribuídos à DA pelos leigos podemos constatar que a DA é categorizada como doença/condição 40% das vezes contra 60% de outras categorizações de cunho generalizador (e.g. coisa, negócio, problema). Quanto às especificações, nota-se que: 33,33% são Qualidades características da doença; 29,16% são Sintomas; 12,5% referem-se a perdas; 8,33% são Lugares (no paciente) afetados pela doença; 4,17% são referentes à Cura; 4,17% são referentes ao Diagnóstico; 4,17% são referentes ao Tratamento; e 4,17% são Qualidades avaliativas (e.g. mistério). As categorias “outras Qualificações”, “Estudo”, “Causa”,

“Entidade externa”, “Entidade” e “Paciente” não aparecem nas orações definicionais de DA dos leigos. Também não aparecem orações negativas, personificações e outros verbos.

Considerando-se os dados com predicacões sobre DA formuladas pelos leigos (cuidadores familiares), não podemos classificá-los como DA_1 e DA_2 (neste sentido, os dados dos leigos apresentam 100% do *frame* “DA”, com definições comuns a DA_1 e DA_2). De maneira geral, é possível notar nos dados um discurso biomédico sobre a DA, pelo foco dos leigos no conhecimento médico, que pode ser visto, por exemplo, em dados sobre “o problema no cérebro, que vai desmanchando...” e sobre “ser uma doença mental”. Mas, como sabemos, no modelo biopsicossocial, uma parte do conteúdo “bio” está presente. No entanto, observa-se nos dados em questão a ausência de informações psicossociais sobre a DA, o que aponta para o fato de que esse discurso não chega à população de maneira mais ampla (possivelmente não é veiculado da mesma forma que o conteúdo biomédico).

Quando consideramos as 13 construções definicionais apresentadas nos dados dos leigos sobre pessoas com DA, observamos que entre os conceitos classificados, 26,32% são referentes a Perdas, 21,05% a Tratamentos, 21,05% a Qualidades_características, 15,79% a Sintomas e 15,79% a Qualidades_avaliativas (e.g. “é uma criança”).

Considerando-se as predicacões sobre as pessoas com DA formuladas pelos leigos (cuidadores familiares), não podemos classificá-las como DA_1 e DA_2. Como os familiares fizeram poucas generalizações sobre as pessoas com DA (e contaram mais experiências suas com relação aos entes com DA), entre esses dados não podemos fazer distinções referentes aos *frames* em questão.

5 Considerações finais

Com a análise de dados (que podem ser conferidos em sua totalidade no trabalho de Siman, 2015), foi possível perceber que há uma diferença entre os dados dos especialistas, que categorizaram a DA como “doença” 82,93% das vezes, contra 17,07% de outras categorizações (e.g. tema, tragédia, sofrimento, algo, quadro), e os dados dos leigos, que categorizaram a DA como “doença” 40% das vezes contra 60% de outras categorizações (e.g. coisa, negócio, problema lá dentro do cérebro). É interessante notar que as “outras categorizações” dos leigos apontam para uma informalidade no discurso, enquanto as “outras categorizações” dos especialistas incluem elementos avaliativos.

Entre os dados dos especialistas sobre as pessoas com DA há mais menções a preservações (27,91%) do que a perdas (15,50%), ainda que esses dados se concentrem nos discursos de EG (48,6%) e GT (45,9%). Por outro lado, nos dados dos leigos não há menções a preservações, apenas a perdas (26,32%) (vale ressaltar que estamos nos referindo aqui apenas aos dados definicionais, não aos discursos completos dos entrevistados). Uma possível explicação para isso seria o fato de que o discurso biomédico chega, ainda hoje, de forma quase hegemônica ao conhecimento dos leigos, enquanto que o discurso biopsicossocial (bem como as iniciativas e práticas sociais, clínicas e terapêuticas a ele associadas), que enfatiza preservações, qualidade de vida, engajamento do entorno familiar, etc., apesar de crescente, ainda é tímido e nem sempre conhecido por parte do grande público.

Outro ponto que merece destaque é a evocação de *frames* de DA_1 e DA_2 nos discursos dos entrevistados. Na figura 3 há um gráfico com as evocações de DA_1 e DA_2 nas definições da DA e das pessoas com DA nos discursos dos entrevistados. Em uma análise dos resultados que o gráfico da figura 3 demonstra, podemos refletir sobre o fato de que há um predomínio de informações sobre a DA que são comumente aceitas pelos modelos biomédico e biopsicossocial (65%), seguido de uma relevante evocação do *frame* DA_2 (20%), e, por fim, uma pequena parcela de conteúdo estritamente biomédico, *frame* DA_1 (15%). A predominância do *frame* DA_2 está associada ao discurso sobre as pessoas com

DA, não sobre a DA, e está associada aos discursos do psiquiatra e da antropóloga entrevistados.

Frames DA_1 e DA_2 (especialistas e leigos)

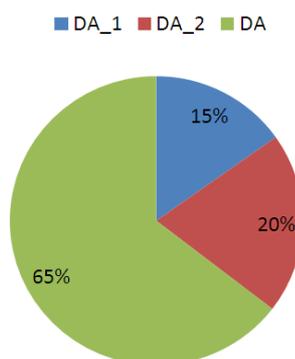


Figura 3 – Frames DA_1 e DA_2 evocados pelos entrevistados em suas definições sobre a DA e as pessoas com DA. Em verde, definições comuns a ambos os frames; em azul, os frames biomédicos e, em vermelho, os frames biopsicossociais (em maior número principalmente por causa das definições relativas às práticas cotidianas e às conceptualizações das pessoas com DA). Fonte: SIMAN (2015, p. 134)

Entre os dados analisados, como vimos, há 100% de evocação do frame de “DA” nos discursos dos leigos (sem discriminação entre DA_1 e DA_2), seja nas definições sobre a DA ou sobre as pessoas com DA. No discurso dos entrevistados, há uma maior quantidade de evocação do frame de DA_2 nas definições sobre as pessoas com DA (31%) do que nas definições da doença (11%). O oposto também válido, isto é, há mais evocações de DA_1 (25%) nas definições da DA do que nas definições das pessoas com DA (4%).

Com nossa análise de dados, notamos que os entrevistados evocam frames diferentes para pensar e agir em relação a diferentes aspectos da DA, essa doença complexa e ainda incompreendida em grande parte. Sendo assim, os entrevistados não aderem simplesmente a um ou outro modelo de forma constante para falar sobre a DA; eles constroem seus frames individuais de DA, com influências dos dois modelos em questão, bem como de suas experiências pessoais e profissionais com a doença.

Notamos que o frame DA_1 é mais frequente nas definições da DA, mas as respostas dos entrevistados tendem a variar à medida que as perguntas tocam em assuntos polêmicos ou que dizem respeito à humanidade do doente. Por exemplo, no que se refere à consciência da pessoa com DA na progressão da doença, os dados demonstram que a maioria dos entrevistados, baseando-se em experiências e conhecimentos sobre a DA, afirmou que há algum tipo de preservação (ou seja, o indivíduo com DA é capaz de sentir, reconhecer entes queridos ou expressar desejos de maneiras “novas”). Com relação ao tratamento da DA, o modelo biopsicossocial se fez nitidamente presente: com maior ou menor ênfase, todos os entrevistados mencionaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar. Além disso, a necessidade de um tratamento singular, não hospitalocêntrico, para o doente, foi abordada por alguns especialistas, bem como a importância das boas relações sociais para o prolongamento da vida da pessoa com DA.

Desta forma, concluímos que, tanto em relação ao metadiscurso científico da literatura dedicada ao tema, quanto em relação aos frames associados aos discursos e experiências dos nossos entrevistados, o frame epistêmico da DA é ainda o das Ciências Naturais, mesmo que haja tendências de superação de um biologismo reducionista de tipo organicista ou fisicalista.

Neste sentido, esperamos um alargamento do *frame* biomédico, que é o que vimos nos discursos dos entrevistados.

Ao estudarmos as conceptualizações da DA fazendo uso das noções de *frames* dinâmicos e *frames* semânticos, pudemos sistematizar as análises dos dados, levando em consideração a interpretação contextualizada dos mesmos, ao mesmo tempo em que observávamos os elementos constantes dos significados da DA. Acreditamos que esse tipo de análise demonstre um possível caminho metodológico para os estudos da relação entre linguagem e cognição em uso, para além de tratamentos descontextualizados ou apenas quantitativos.

REFERÊNCIAS

- COULSON, S. **Semantic leaps: frame-shifting and conceptual blending in meaning construction**. USA: Cambridge University Press, 2001.
- CROFT, W. **Explaining language change: an evolutionary approach**. London: Longman, 2000.
- _____; CRUSE, D. A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. Toward a Social Cognitive Linguistics. In: (eds.) EVANS, V.; POUCEL, S. **New Directions in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. P. 395-420.
- CRUZ, F. M. **Linguagem, Interação e Cognição na Doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, e École Normale Supérieure, (ENS-LSH), França, 2008.
- DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DÁTILLO, G. M. P. A.; PACHECO, D. C. A percepção da Doença de Alzheimer por estudantes da F.F.C. “Júlio de Mesquita Filho” da Unesp – Marília. *RBCEH*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 150-160, maio/ago. 2013.
- DIAS, T. M. **Categorização social e concepção de Doença de Alzheimer: implicações e perspectivas dos modelos biomédico e social**. Campinas, IEL-Unicamp, 2012. (Relatório de Iniciação Científica).
- DOWNS, M; CLARE, L; MACKENZIE, J. Understandings of dementia: explanatory models and their implication for the person with dementia and therapeutic effort. In: (eds) HUGHES, J. C.; LOUW, S. J.; SABAT, S. R. **Dementia mind, meaning and the person**. USA: Oxford University Press, 2006, p. 235-258.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics and the nature of language. *Annals New York Academy of Sciences*. 1976. P. 20-32.
- _____. Frame semantics. **Linguistics in the morning calm: selected papers from SICOL-1981**, The linguistic society of Korea (ed.), Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982.
- _____; BAKER, C. A frames approach to semantic analysis, 2009. P.313-339.
- FOX, P. From senility to Alzheimer’s Disease: the rise of the Alzheimer’s Disease movement. *The Milbank Quarterly*. Vol 67, No. 1, 1989, p. 58-102.
- HANKS, W. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Organizado por: BENTES, A. C.; REZENDE, R.; MACHADO, M. A.. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- HUGHES, J. C.; LOUW, S. J.; SABAT, S. R. Seeing whole. In: (eds) _____. **Dementia mind, meaning and the person**. USA: Oxford University Press, 2006, p. 1-40.
- JACK JR, C. R. *et al.* Hypothetical model of dynamic biomarkers of the Alzheimer's pathological cascade. *The Lancet Neurology*, Volume 9, Issue 1, 2010, 119 – 128. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422\(09\)70299-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422(09)70299-6). Acesso em: 10 jan. 2015.

- JACK JR, C. R. et al. Tracking pathophysiological process in Alzheimer's disease: an update hypothetical model of dynamic biomarkers. *The Lancet Neurology*, Volume 12, No.2, 2013. p.207-216.
- JEFFERSON, G. Transcription Notation, in J. Atkinson and J. Heritage (eds), **Structures of Social Interaction**, New York: Cambridge University Press, 1984.
- KONTOS, P. C. Embodied selfhood in Alzheimer's disease: Rethinking person-centred care. *Dementia*. 2005. DOI: 10.1177/1471301205058311.
- LEIBING, A. Divided Gazes. In: (eds.). LEIBING, A; COHEN, L. **Thinking about dementia: culture, loss, and anthropology of senility**. Rutgers University Press, 2006. p.240-268.
- LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente do frame aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2009.
- LOCK, M. Seduced by plaques and tangles: Alzheimer's disease and the cerebral subject. In: (eds) Ortega, F.; Vidal, F. **Neurocultures: Glimpses into and Expanding Universe**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006/2011, p.201-216.
- LYMAN, K. A. Bringing the social back in: a critique of the biomedicalization of dementia. *Gerontologist*, 29(5): 597-605, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*, 6(1): 43-62, 2002.
- _____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MIRANDA, N. S.; BERNADO, F. C. Frames, discurso e valores. A noção de *frame*, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, N.55(1), Campinas, 2013, p.81-97.
- _____; LIMA, F. R. O. O frame semântico como ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. *Revista Gatilho*. Ano VIII. N. 16. 2013. P.1-14. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/edicoes-anteriores/ano-viii-numero-16-maio-de-2013/>. Acesso em: 25 ago. 2016.
- MONDADA, L. Les effets théoriques des pratiques de transcription, *LINX*, 42, 2000. P. 131-150.
- MORATO, E. M.; CRUZ, F. M. Os embates da memória. *Revista Horizontes*, v. 23, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2005.
- _____. O caráter sociocognitivo da metafóricidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2008.
- _____. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar? In: *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: letras e cognição*, n. 41, p. 93-113, 2010.
- _____; BENTES, A. C. *Frames em jogo na construção discursiva e interativa da referência*. A noção de *frame*, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, N.55(1), Campinas, 2013, p.125-137.
- MORRISON, A. S.; LYKETSOS, C. The pathophysiology of Alzheimer's disease and directions in treatment. *Advanced Studies in Nursing*. 3(8). 256-270.2002.
- PETRUCK, M. R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREN, J.; Å-STMAN, J. BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (eds.) **Handbook of Pragmatics**. Philadelphia: John Benjamins. 1996.
- RADDEN, J.; FORDYCE, J. M. Into the darkness: losing identity with dementia. In: (eds) HUGHES, J. C.; LOUW, S. J.; SABAT, S. R. **Dementia mind, meaning and the person**. USA: Oxford University Press, 2006, p. 71-88.
- RUPPENHOFER, J. et al. *FrameNet II: extended theory and practice*, versão 14 set. 2010. Disponível em <http://framenet.icsi.berckley.edu/> Acesso em 20, out, 2014.

SIMAN, J. H. **Os frames de Doença de Alzheimer**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. 2015.

SONTAG, S. **Illness as metaphor**. New York: Farrar, Straus, Giroux. 1978.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003 (1999).

_____. *Origins of Human Communication*. MASS: MIT Press, 2008.

_____. **A natural history of human thinking**. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2014.

VEREZA, S. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. In: Caderno de Estudos Linguísticos. 2013. p. 109- 122.

Submetido em 18/02/16

Aceito em 25/04/16

A IMPORTÂNCIA DO TESTE DE PLAUSIBILIDADE NA VALIDAÇÃO DE FRASES EM EXPERIMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS.

THE RELEVANCE OF ASSESSING SENTENCE PLAUSIBILITY FOR PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENTATION VALIDITY

Berla Moreira Moraes⁹
Jan Edson R. Leite¹⁰
Ana Paula Soares¹¹
Helena Mendes Oliveira¹²

RESUMO: O objetivo deste artigo é demonstrar a importância do teste de plausibilidade na validação de frases em experimento psicolinguístico, para verificar o processamento da imagética convencional: Nível de Especificidade – NESP, Proeminência – PROE e Perspectiva - PERS. Metodologia: Havia três grupos de frases: 24 frases NESP; 16 frases PROE e 36 frases PERS. Para a operacionalização do experimento, considerou-se a mesma quantidade de frases distratoras implausíveis. O teste foi montado na plataforma Qualtrics, com 06 blocos, sendo 01 de instruções, 01 de consentimento livre e esclarecido, 01 de identificação pessoal e 03 blocos de teste. O teste foi disponibilizado on-line na rede social Facebook, dos dias 06 a 20/11/2014. Diante das frases, os juízes atribuíram valores utilizando a escala de Likert: (1) muito implausível, (2) bastante implausível, (3) não sei, (4) bastante plausível, (5) muito plausível. Resultados: O julgamento de plausibilidade foi realizado por jovens e adultos jovens com a média de idade de 27 anos, 67.2% cursando universidade e 32.8% já graduados, 81.6% do sexo feminino, todos nascidos no Brasil: sendo 76% na Paraíba. Considerando as frases NESP, as específicas foram avaliadas como menos plausíveis ($M=4.56$, $EP=0.05$) do que as esquemáticas ($M=4.59$, $EP=0.54$). Essa diferença não foi significativa $t(46) = -0.37$, $p = 0.70$. Nas frases PROE, não houve uma diferença significativa entre as condições na voz ativa e na voz passiva $F(3,60) = 0.141$, $p = 0.93$. Nas 03 condições de frases PERS, houve efeito significativo nas do esquema imagético: em cima/embaixo, $F(2,141) = 7.20$, $p = 0.001$, sendo estas excluídas do experimento. Após nova análise, não houve diferença significativa $t(22) = 0.17$, $p = 0.151$. Consideramos que o teste de plausibilidade mostra-se como uma das ferramentas de controle para auxiliar o pesquisador na escolha das frases para experimentos psicolinguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Plausibilidade. Gramática Cognitiva. Psicolinguística.

ABSTRACT: This paper aims at demonstrating the importance of the plausibility tests for the validation of sentences used in psycholinguistic experiments, specifically those experiments which focus on the processing of conventional imagery in such levels as: Specificity level - NESP, Prominence - SPREP and perspective - PERS. Methodology: There were three groups of sentences: 24 NESP sentences; 16 SPREP sentences and 36 sentences PERS. For the operationalization of the experiment, it was considered the same amount of implausible distracting phrases. The test was set up on the Qualtrics platform with 06 blocks, 01 instructions block, 01 informed consent block, 01 personal identification block and 03 test blocks. The test was made available online on the social network Facebook, from 06 to 20/11/2014. For each sentence, the judges assigned values using the Likert scale: (1) very implausible, (2) quite implausible, (3) do not know, (4) quite plausible, (5) very plausible. Results: The judgment of plausibility was carried out by youth and young adults with a mean age of 27 years, 67.2% of which were attending university courses and 32.8% already had a Degree, 81.6% female, all of them born in Brazil: 76% in Paraíba State. Considering NESP sentences, specific ones were judged as less plausible ($M=4.56$, $SE=0.05$) than schematic ($M=4.59$, $EP=0.54$). This difference was not significant $t(46) = -0.37$, $p = 0.70$. In PROE sentences, there was a significant difference between conditions in the active voice and passive voice $F(3,60) = 0.141$, $p = 0.93$. In the 03 conditions of PERS sentences, we found a significant effect on the imagistic scheme: up / down, $F(2,141) = 7.20$, $p = 0.001$, which were excluded from the experiment. After further analysis, there was no significant difference $t(22) = 0.17$, $p = 0.151$. We conclude discussing how plausibility tests enhance the researcher's control tools to decide on the choice of sentences to be used in his/her psycholinguistic experiments.

KEYWORDS: Plausibility. Cognitive Grammar. Psycholinguistics.

⁹Professora do Departamento de Terapia Ocupacional - CCS - Universidade Federal da Paraíba - Brasil, berlaufpb@gmail.com

¹⁰Professor Associado de Linguística, Universidade Federal da Paraíba-Brasil, jan.edson@icloud.com

¹¹Professora, Escola de Psicologia, Universidade do Minho-Braga-Portugal, asoares@psi.uminho.pt

¹²Universidade do Minho-Braga-Portugal, helena.mendes.oliveira@gmail.com

1 Introdução

A Psicolinguística experimental, nos últimos anos, ampliou o número de pesquisas relacionadas tanto ao estudo da aquisição como ao estudo do processamento da produção e compreensão da linguagem. Tais pesquisas buscam descrever e analisar a maneira como o ser humano adquire, compreende e produz linguagem, observando fenômenos linguísticos relacionados ao processamento da linguagem (LEITÃO, p. 221, IN MARTELOTTA et. al., 2012).

A interface com outras disciplinas, bem como o rigor metodológico que envolve os experimentos psicolinguísticos têm ganhado espaço neste campo de investigação. Percebe-se que, neste contexto, há ainda escassez de pesquisas envolvendo a interdisciplinaridade entre a Psicolinguística experimental e a Gramática Cognitiva (LANGACKER, 2008, 2009), principalmente no que se refere aos procedimentos na elaboração das frases utilizadas nos experimentos de compreensão da linguagem escrita, em especial, o uso do teste de plausibilidade na validação das mesmas.

O presente trabalho, vinculado ao Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem – LACON, é fruto de investigações na linha de pesquisa “linguagem, sentido e cognição” e tem como objetivo demonstrar a importância do teste de plausibilidade na validação de frases usadas em testes empíricos que interrelacionam a Psicolinguística experimental e a Gramática cognitiva no processamento da compreensão da linguagem.

Objetiva-se nesta pesquisa, a partir dos resultados obtidos nesta interação interdisciplinar, evidenciar empiricamente a sustentabilidade da plausibilidade de frases fundamentadas na Gramática cognitiva que:

- ✓ retratam o nível de especificidade e esquematicidade de uma cena;
- ✓ retratam a proeminência do sujeito ou do objeto tanto na voz ativa como na voz passiva;
- ✓ retratam a perspectiva do conceptualizador diante de um esquema imagético de espaço: na frente/atrás, em cima/embaixo e à direita/à esquerda.

Uma justificativa seria dar robustez ao diálogo entre estas teorias visto que este pode ser produtivo para o mútuo enriquecimento das mesmas.

Diante dos aspectos acima mencionados, estruturou-se o artigo destacando os modelos teóricos: tanto psicolinguístico experimental como da gramática cognitiva, aplicados à investigação. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos e o modo como o teste de plausibilidade foi aplicado para validação das frases a serem utilizadas nos experimentos de compreensão da linguagem escrita. Por fim, os dados obtidos foram analisados estatisticamente e os resultados descritos garantiram aos dados obtidos a consistência necessária para validação das frases no quesito plausibilidade.

2 Referencial teórico

A linguagem estrutura-se na vida como uma atividade humana de interação social e de relacionamento interpessoal. Em situações de comunicação das mais distintas formas, especificamente na construção de significados, a gramática se constitui e se realiza na própria dinâmica dessas situações, envolvendo, além das estruturas linguísticas, crenças e formas de categorizar o mundo.

De acordo com Silva e Batoréo (2010):

A perspectiva cognitiva da gramática fundamenta-se em dois princípios, correspondentes ao reconhecimento de duas funções básicas da linguagem: o princípio de que a linguagem é um

sistema simbólico do próprio processo de conceptualização e o princípio de que a linguagem é um meio de comunicação/interação (SILVA; BATORÉO, 2010, P. 230).

Ferrari (2011) referencia que no modelo Langackeriano (2008, 2009):

As estruturas gramaticais são concebidas como inerentemente simbólicas, fornecendo a estruturação e a simbolização convencional do conteúdo conceptual. Logo, o significado é relacionado à conceptualização, e o objetivo da semântica é direcionado à descrição explícita de entidades abstratas, como pensamentos e conceitos. (FERRARI, 2011, P 59).

Neste contexto, os domínios cognitivos são mecanismos importantes da cognição e estruturam a função central da gramática, seja em dar sentido na integração dos componentes de uma frase, de uma oração, de um texto, bem como de um discurso no uso cotidiano ou em situações de teste de compreensão de frases ou em atividades de leitura. A leitura é uma atividade exclusivamente humana, aprendida e realizada amplamente em diversas culturas. O ato de ler exige vários processos perceptivos e cognitivos, dentre eles: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem (CARDOSO-MARTINS, IN FUENTES et. al., 2008), bem como um bom conhecimento da língua e da gramática, seja para identificar ou extrair significado de palavras individuais, seja para compreender frases, seja para organização global de uma história ou livro.

Segundo Leitão (IN MARTELOTTA 2012, p.221), na leitura de palavras, frases e ou textos, há transformação de sinais visuais em informação linguística. Este processo ocorre de forma automática e é relevante para reconhecer as estruturas sintáticas e o conteúdo semântico, tornando-os assim, compreensíveis ao leitor. Partindo deste pressuposto, a compreensão da linguagem seja falada, seja escrita, é resultado das habilidades cognitivas e de “procedimentos mentais denominados de processamento linguístico”.

A compreensão da linguagem é, então, um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de previsões, inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo. E dentro desse conhecimento de mundo insere-se o conhecimento linguístico (SOUSA; RODRIGUES IN RODRIGUES, 2012, p. 82).

Esse processo de compreender a linguagem em nosso cotidiano é uma atividade complexa e tem sido objeto de investigação no campo da psicolinguística experimental e de outras disciplinas vinculadas à linguística cognitiva, como a gramática cognitiva.

De acordo com Leitão (IN MARTELOTTA, 2012):

A perspectiva psicolinguística experimental tem como objetivo básico descrever e analisar a maneira como o ser humano compreende e produz linguagem, observando fenômenos linguísticos relacionados ao processamento da linguagem. Ou seja, esses fenômenos são tratados e focalizados do ponto de vista de sua execução pelos falantes/ouvintes a partir de seu aparato perceptual/articulatório e de seus sistemas de memória (LEITÃO, IN MARTELOTTA, 2012, P. 221).

Conhecer o funcionamento da linguagem, no campo da psicolinguística experimental, pode envolver vários métodos, desde o mais tradicional: a introspecção, segundo o qual cabe ao pesquisador refletir sobre a língua e criar hipóteses a partir de sua própria reflexão (STARR; RAYNER, 2005), como outros métodos experimentais, no caso dos on-line e fisiológicos, cujos dados são obtidos em tempo real durante o processamento da linguagem (OLIVEIRA, SÁ, 2013) e os off-line, que investigam o processamento da linguagem a partir de dados obtidos pós-processamento.

A psicolinguística experimental busca fornecer hipóteses que deem conta de explicar como esse processamento linguístico se estrutura na mente dos seres humanos. E, para que esse

objetivo seja alcançado, a psicolinguística lança mão de uma série de procedimentos metodológicos de acordo com o tipo de fenômeno ou de objeto linguístico que se está focalizando nas pesquisas. Essas pesquisas abrangem subdomínios associados à compreensão e a produção de linguagem (LEITÃO, IN MARTELOTTA, 2012, p. 221).

Tem sido desafiador, no campo da linguística, o exercício da pesquisa acessada por meio de testes e experimentos controlados do funcionamento da cognição, linguagem, memória e da percepção em eventos do cotidiano, principalmente “no que se refere à preservação da validade ecológica, bem como a validade estatística, dos dados obtidos para análise de tais fenômenos cognitivos”. (SOUSA; RODRIGUES, 2012, p. 7).

Ainda segundo o referido autor, a escolha da abordagem metodológica mais harmônica com a investigação científica do fenômeno cognitivo, influencia positivamente na validade ecológica e estatística da discussão da cognição situada em práticas efetivamente usadas e descritas a partir da produção e compreensão linguística.

Neste artigo, a investigação empreendida utilizou método experimental off-line do tipo julgamento de aceitabilidade, utilizando o teste de plausibilidade. De acordo com Oliveira e Sá (2013, p. 6), a aceitabilidade de frases por julgamento de falantes pode ser utilizado para se entender certas construções (morfemas, palavras e frases) que são representadas e o quão presentes elas estão na gramática de um ou mais indivíduos.

Os dados de um julgamento de aceitabilidade são relatos referentes às sensações dos participantes frente às construções em questão. Além disso, uma construção é julgada como aceitável ou não aceitável não apenas de acordo com sua gramaticalidade, mas também de acordo com seu custo de processamento, o seu significado e, entre outros, o contexto onde está inserida (OLIVEIRA; SÁ, 2013, p.7).

A aceitabilidade de uma frase por um leitor pode ser influenciada pelo vocabulário, pela frequência das palavras na língua portuguesa, pelo contexto em que estão inseridas, a sobrecarga na memória de trabalho e o custo de processamento. Assim uma frase como “O pastor bateu seu veículo no poste”, parece ser mais plausível do que a frase “A senhora localizou a taça embaixo da bandeja” e ambas as frases são mais plausíveis do que a frase “O café chorava de saudades do açúcar”, visto que esta última é implausível de ocorrer no mundo real.

3 Procedimentos metodológicos

O experimento foi montado na plataforma online Qualtrics, com 06 blocos, sendo 01 de instruções sobre o teste e 01 sobre o termo de consentimento livre e esclarecido, 01 de identificação pessoal e 03 blocos de teste assim organizados (01 bloco com frases com Nível de Especificidade, 01 bloco com frases de Proeminência e 01 bloco com frases de Perspectiva):

- Frases com Nível de Especificidade (NESP), com 02 listas randomizadas constituídas por 48 frases cada lista, sendo 24 frases experimentais mais 24 distratoras, que retratavam a especificidade (1)/ esquematicidade (2) de uma cena:
 - (1) O garçom serviu uma **cerveja** ao cliente.
 - (2) O garçom serviu uma **bebida** ao cliente.

- Frases de Proeminência (PROE), com 04 listas randomizadas constituídas por 32 frases cada lista, sendo 16 frases experimentais mais 16 distratoras, que retratavam a

proeminência do sujeito/objeto tanto na voz ativa experimental (3) e controle (4) como na voz passiva experimental (5) e controle (6):

(3) O **pai** beijou o filho na testa.

(4) O **filho** beijou o pai na testa.

(5) O **filho** foi beijado pelo pai na testa.

(6) O **pai** foi beijado pelo filho na testa.

- Frases de Perspectiva (PERS), com 8 listas randomizadas constituídas por 72 frases cada lista, sendo 36 experimentais mais 36 distratoras, que retratavam a perspectiva do conceptualizador diante de um esquema imagético de espaço: na frente (7)/atrás (8), em cima (9)/embaixo (10) e à direita (11)/à esquerda (12):

(7) A criança viu a boneca **na frente** da mamadeira.

(8) A criança viu a boneca **atrás** da mamadeira.

(9) A senhora localizou a taça **em cima** da bandeja.

(10) A senhora localizou a taça **embaixo** da bandeja.

(11) O viajante localizou o hotel **à direita** do bar.

(12) O viajante localizou o hotel **à esquerda** do bar.

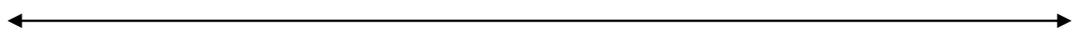
- As frases distratoras que acompanhavam os testes dos 03 blocos de frases acima descritos eram implausíveis segundo o mundo real (13):

(13) O café chorava de saudades do açúcar.

Ao total, considerando os 03 blocos, foram encaminhadas para o teste de plausibilidade 76 frases experimentais e 76 frases distratoras, totalizando 152 frases distribuídas em 14 listas (02 de Nível de Especificidade, 04 de Proeminência e 08 de Perspectiva) conforme referenciado acima.

Como o Qualtrics trata-se de uma plataforma on-line, pensou-se em enviar para os juízes por alguma rede social pela facilidade de acesso e rapidez de visualização, assim, optou-se pelo Facebook. Definidos tais aspectos metodológicos, o link do teste foi enviado online aos grupos pela rede social facebook da pesquisadora no dia 06 de novembro de 2014 e foi encerrado no dia 20 de novembro de 2014.

O julgamento da plausibilidade foi realizado por 140 jovens e adultos jovens falantes nativos do português do Brasil, com a média de idade de 27 anos, 67,2% cursando universidade e 32,8% já graduados, sendo 18,4% do sexo masculino e 81,6% do sexo feminino, todos nascidos no Brasil: 0,8% no estado da Bahia, 0,8% no Distrito Federal, 1,6% no Rio de Janeiro, 7,2% no Ceará, 9,6% no Pernambuco e 76% na Paraíba. Foram dez juízes para cada lista de frases. Diante das frases, os juízes deveriam atribuir valores utilizando a escala de Likert a seguir:



1 Muito implausível	2 Bastante implausível	3 Não sei	4 Bastante plausível	5 Muito plausível
---------------------------	------------------------------	--------------	----------------------------	-------------------------

Quadro 1: Escala de Likert utilizada para atribuir valores na plausibilidade das frases experimentais.

A escala de Likert é um dos métodos mais comuns na coleta de dados de julgamento de aceitabilidade, visto que sua escala psicométrica pode ser utilizada para medir o nível de aceitabilidade de um indivíduo em relação a uma frase apresentada como estímulo. Nessa

avaliação, o valor mínimo da escala corresponderia à rejeição total de um item (no caso do quadro 1, o item 1 como muito implausível) e o valor máximo à aceitação total (o item 5 do quadro 1, como muito plausível). O valor intermediário, item 3, demonstraria uma posição neutra, e os outros valores 2 e 4, entre as extremidades e o ponto médio seriam julgamentos de rejeição ou aceitação parcial dos itens (OLIVEIRA; SÁ, 2013, p.8).

Com este tipo de avaliação objetivou-se validar as frases experimentais do Nível de Especificidade, de Proeminência e de Perspectiva como plausíveis no mundo real.

O tratamento estatístico foi realizado pelo Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 22, recorrendo a Teste T para amostras independentes, no nível de especificidade, e a ANOVA para frases de proeminência: intra e intercondições, e frases de perspectiva: intra e intercondições.

4 Resultados e Discussão

Os resultados que são explicitados neste artigo têm como base as respostas dos 03 blocos de frases supracitados. Foram contabilizadas as 24 frases do nível de especificidade, as 16 frases de proeminência e as 36 frases de perspectiva.

- Plausibilidade de frases com nível de especificidade

Para avaliar as duas condições dos blocos de frases de plausibilidade com nível de especificidade, computou-se a média da plausibilidade de 12 frases esquemáticas e de 12 frases específicas, totalizando 24 frases. Procedendo a análise estatística com um teste t pelo SPSS, obtiveram-se os seguintes resultados expostos no gráfico a seguir:

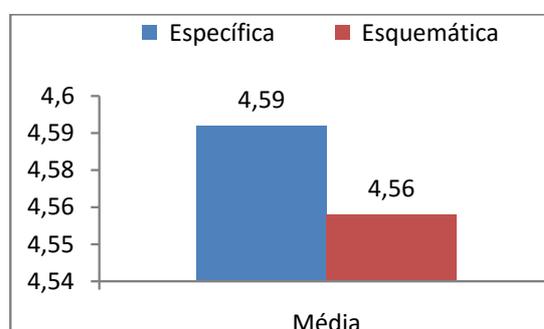


Gráfico 1: Média da plausibilidade das frases de nível de especificidade e esquematicidade.

Verificou-se pequena diferença entre a média de plausibilidade de frases específicas (2) ($M=4.59$, $EP= 0.054$) e de frases esquemáticas ($M=4.56$, $EP= 0.059$). Esta diferença não foi significativa $t(46) = -0.377$, $p = 0.708$.

Diante destes resultados podemos considerar que houve rigor e controle metodológico na elaboração das frases, não havendo diferença significativa de plausibilidade entre as frases de nível de especificidade e frases de nível de esquematicidade.

- Plausibilidade de frases de proeminência

Para avaliar as quatro condições dos blocos de frases de plausibilidade com proeminência, computou-se a média da plausibilidade de 8 frases na voz ativa, sendo 4

experimentais e 4 controle, e de 8 frases na voz passiva, sendo 4 experimentais e 4 controle, totalizando 16 frases. Procedendo a análise estatística ANOVA pelo SPSS, obtiveram-se os seguintes resultados expostos no gráfico a seguir:

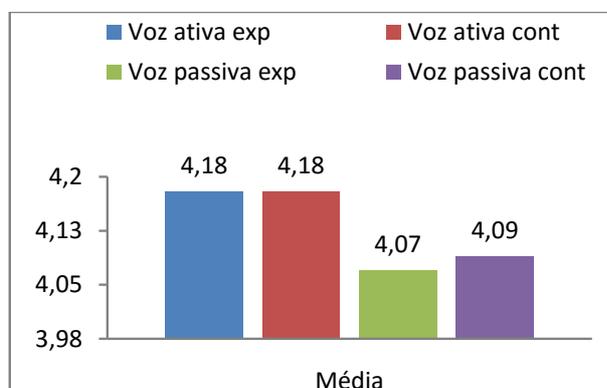


Gráfico 2: Média da plausibilidade das frases de proeminência na voz ativa experimental e controle e na voz passiva experimental e controle.

Não existe um efeito significativo nas frases de proeminência entre as listas voz ativa experimental (1) ($M=4.18$, $EP= 0.15$), voz ativa controle (2) ($M=4.18$, $EP= 0.15$), voz passiva experimental (3) ($M=4.07$, $EP= 0.13$) e voz passiva controle (4) ($M=4.09$, $EP= 0.17$); $F(3,60) = 0.141$, $p = 0.935$.

Refinando a análise, comparando as quatro condições das variáveis dependentes entre si, no teste de comparações múltiplas de Scheffe, obtiveram-se valores p próximos a 1.00. Estes resultados nos garantem que as frases não apresentam problemas de plausibilidade, ou seja, a plausibilidade dos grupos é similar.

- Plausibilidade de frases de perspectiva

Para avaliar as três condições dos blocos de frases de plausibilidade com perspectiva, computou-se a média da plausibilidade de 12 frases com relação espacial na frente/atrás; 12 frases com relação espacial em cima/embaixo e 12 frases com relação espacial à direita/à esquerda, totalizando 36 frases. Procedendo a análise estatística ANOVA pelo SPSS, obtiveram-se os seguintes resultados expostos no gráfico a seguir:

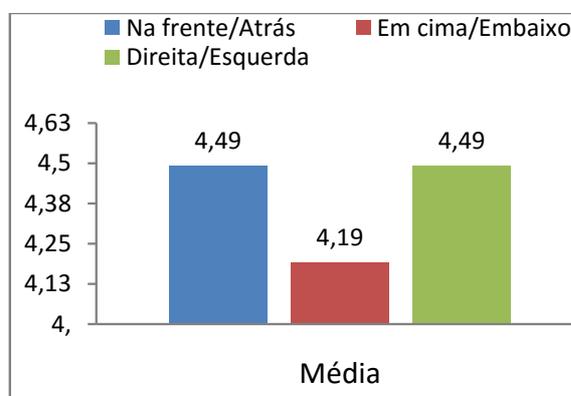


Gráfico 3: Média da plausibilidade das frases de nível de perspectiva com relação espacial: na frente/atrás; em cima/ embaixo; à direita/à esquerda.

Existe uma diferença significativa entre as condições de perspectiva, $F(2,141) = 1.47$, $p = 0.001$. Observa-se que a condição 2 (frases de perspectiva com relação espacial em cima e embaixo) possui média inferior ($M=4.19$, $EP= 0.09$) as outras 02 condições: condição (1) ($M=4.49$, $EP= 0.04$) e condição (3) ($M=4.49$, $EP= 0.04$).

Refinando a análise, comparando as três condições das variáveis dependentes entre si, no teste de comparações múltiplas de Bonferroni, obtiveram-se valores não significativos entre as condições 1 e 3, mas manteve-se a diferença estatística destas com a condição 2. Estes resultados nos apontam que as frases da condição 2 apresentam problemas de plausibilidade.

Devido ao problema de plausibilidade das frases da condição 02 (perspectiva com relação espacial: em cima e embaixo), optamos por excluí-las da análise e submetemos as duas outras condições, subdividida em quatro condições (na frente e atrás e à direita e à esquerda) a um novo teste de ANOVA. Diante desse novo resultado, com a retirada da condição 2, não houve diferença significativa entre as condições, visto que no grupo na frente e atrás, obteve-se como resultado $F(3,44) = 2.52$, $p = 0.07$, e no grupo à direita e à esquerda, obteve-se o resultado $F(3,44) = 0.083$, $p = 0.969$.

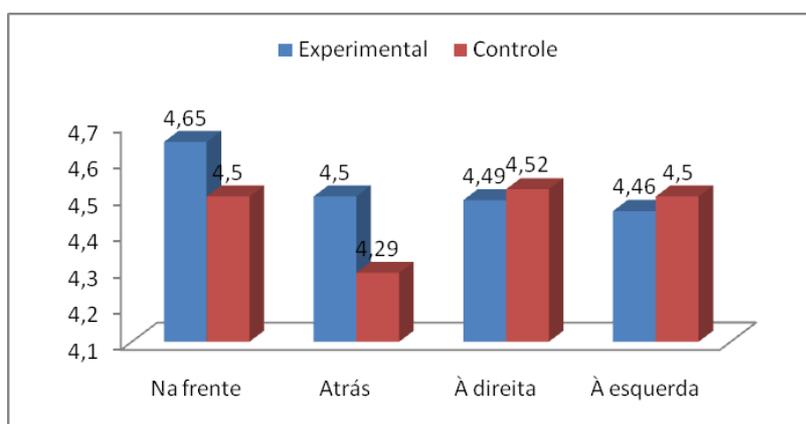


Gráfico 4: Comparação entre as médias de plausibilidade das frases de nível de perspectiva: na frente; atrás; à direita e à esquerda experimental e controle.

Refinando a análise, comparando os quatro tipos de frases das variáveis dependentes entre si (na frente, atrás, à direita, à esquerda), no teste T de amostras independentes, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Em média, as frases experimentais de perspectiva (na frente) ($M=4.65$, $EP= 0.06$) foram mais plausíveis do que as frases experimentais de perspectiva (à direita) ($M=4.49$, $EP= 0.09$). Essa diferença não foi significativa $t(22) = 1.48$, $p = 0.151$.
- Em média, as frases controle de perspectiva (à esquerda) ($M=4.50$, $EP= 0.25$) foram mais plausíveis do que as frases controle de perspectiva (atrás) ($M=4.29$, $EP= 0.14$). Essa diferença não foi significativa $t(22) = -1.35$, $p = 0.188$.
- Em média, as frases experimentais de perspectiva (atrás) ($M=4.50$, $EP= 0.08$) foram mais plausíveis do que as frases experimentais de perspectiva (à esquerda) ($M=4.46$, $EP= 0.10$). Essa diferença não foi significativa $t(22) = 0.312$, $p = 0.758$.
- Em média, as frases controle de perspectiva (à direita) ($M=4.52$, $EP= 0.07$) foram mais plausíveis do que as frases controle de perspectiva (na frente) ($M=4.50$, $EP= 0.06$). Essas diferenças não foram significativas $t(22) = -0.166$, $p = 0.870$.

Os resultados apontam que os valores de P, quando se compara as condições entre os grupos não apresentam diferenças significativas, portanto as frases são plausíveis entre si.

Diante dos resultados acima ilustrados, optamos em realizar a comparação entre as 14 condições de frases (2 grupos do nível de especificidade, 4 grupos da proeminência, 8 grupos da perspectiva) das 03 condições (Nível de Especificidade, Proeminência e Perspectiva) e analisar se há diferença significativa de plausibilidade. Inicialmente recorremos a uma análise descritiva e obtivemos o gráfico 5 e os resultados abaixo:

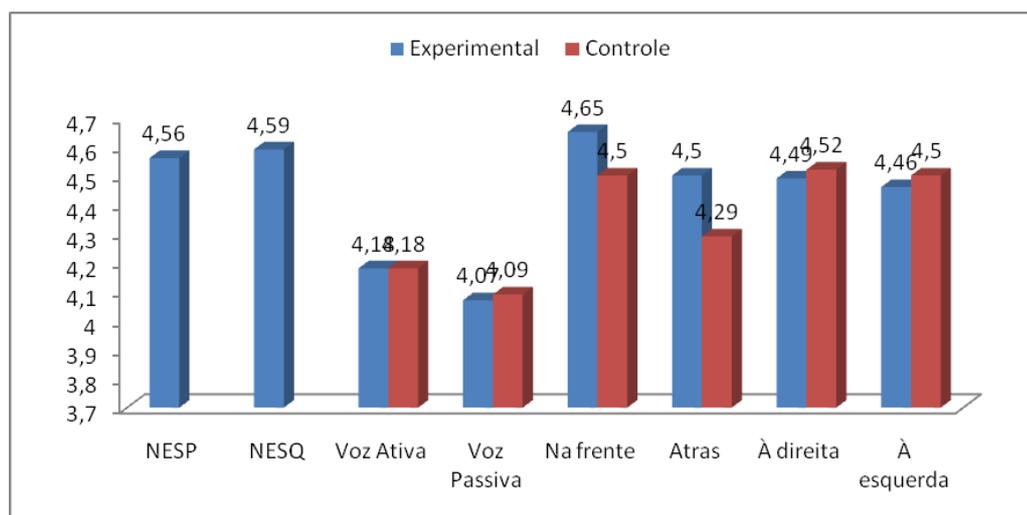


Gráfico 5: Comparação entre as médias de plausibilidade das 14 condições de frases: Nível Especificidade (NESP) e Esquematicidade (NESQ); Proeminência na Voz ativa e Passiva experimental e controle; Perspectiva: na frente; atrás; à direita e à esquerda experimental e controle.

Existe um efeito significativo na média de plausibilidade entre as listas de frases, $F(13,194) = 3.33$, $p = 0.000$. Observa-se no gráfico 5 que há pequenas discrepâncias nas médias das 14 condições ou subgrupos; com 208 frases, principalmente nas frases de proeminência: voz ativa experimental (3) ($M=4.18$, $EP=0.15$), voz ativa controle (4) ($M=4.18$, $EP=0.15$), voz passiva experimental (5) ($M=4.07$, $EP= 0.13$) e voz passiva controle (6) ($M=4.09$, $EP= 0.17$) que parecem ser menos plausíveis do que as frases de nível de especificidade (1) ($M=4.56$, $EP= 0.05$) e esquematicidade (2) ($M=4.59$, $EP= 0.05$) e do que as frases de perspectiva: na frente experimental (7) ($M=4.65$, $EP= 0.06$), atrás controle (8) ($M=4.29$, $EP= 0.14$), atrás experimental (9) ($M=4.50$, $EP= 0.08$), na frente controle (10) ($M=4.50$, $EP= 0.06$), à direita experimental (11) ($M=4.49$, $EP=0.09$), à esquerda controle (12) ($M=4.50$, $EP=0.07$), à esquerda experimental (13) ($M=4.46$, $EP=0.10$), à direita controle (14) ($M=4.52$, $EP= 0.07$).

Refinando a análise, aplicando o teste de comparações múltiplas de Scheffe, os 14 grupos de frases acima elencados foram comparados nas condições das variáveis dependentes entre si de dois a dois grupos de frases. Os resultados apontam para uma não diferença significativa entre as condições, com P valor igual ou próximo a 1.0, o que nos permite afirmar que as frases que foram elaboradas para montar o teste de compreensão de sentenças desta pesquisa não apresentam problemas de plausibilidade.

- Frases elegíveis para o teste

Após o processo de análise das frases, seja na análise da frequência, seja na análise da plausibilidade, permaneceram para elaboração do teste de compreensão de sentenças as 24 frases de especificidade, as 16 frases de proeminência e somente 24 (66,67%) das 36 frases da perspectiva.

5 Considerações finais

No presente estudo procuramos destacar a importância do teste de plausibilidade na validação de frases de nível de especificidade, proeminência e perspectiva em experimentos envolvendo a Gramática Cognitiva.

O julgamento da plausibilidade submetido ao controle estatístico apontou que embora houvesse diferenças na plausibilidade entre as frases, seja de especificidade, proeminência, estas não foram consideradas significativas. Porém, nas frases de perspectiva, houve uma diferença significativa nas de esquema imagético: em cima/embaixo, o que facilitou ao pesquisador a exclusão das mesmas do experimento.

Consideramos diante do exposto que o teste de plausibilidade, nesta análise, possibilitou a criação de um banco de frases com nível de especificidade, proeminência e perspectiva e mostrou-se como uma das ferramentas de controle para auxiliar o pesquisador na escolha das frases para experimentos psicolinguísticos.

A confirmação de frases como plausíveis, ou seja, aceitáveis no mundo real, trouxe mais robustez e controle experimental nas investigações envolvendo a compreensão da linguagem, o que nos permite sugerir, a inclusão do teste de plausibilidade como um dos instrumentos de validação de frases em experimentos psicolinguísticos.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. In: FUENTES, Daniel (Col). **Neuropsicologia: teoria e prática**. Artmed, Porto Alegre, 2008.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. Editora Contexto. São Paulo, 2011.
- LANGACKER, Ronald W. **Cognitive Grammar. A basic Introduction**. Oxford University Press, 2008.
- _____. **Investigations in cognitive grammar**. Mouton de Guyter, NY, 2009.
- LEITÃO, Márcio. **Psicolinguística Experimental: Focalizando o processamento da linguagem**. In: Martelotta, M. (org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012.
- OLIVEIRA, Cândido Samuel Fonseca; SÁ, Thaís Maíra Machado. **Métodos off-line em Psicolinguística: Julgamento de aceitabilidade**. Revele. N 5, maio, 2013, p 1-20.
- SILVA, Augusto Soares; BATORÉO, Hanna. **Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitetura e aplicações**. In: BRITO, Ana Maria (org.), Gramática: História, Teorias, Aplicações. Porto: Fundação Universidade do Porto, 2010, p. 229-251.
- SOUSA, Francisco das Chagas; RODRIGUES, Jan Edson. **Compreensão de Leitura e Mesclagem Conceptual**. In: RODRIGUES, Jan Edson (org) *Cognição e(m) práticas de linguagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- STARR, Matthew; RAYNER, Keith. **Language Comprehension, Methodologies for studying**. In: Encyclopedia of Cognitive Science. P. 1358-1392, 2005.

Submetido em 11/02/16

Aceito em 26/04/16

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE TEACHING CONTRIBUTIONS OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES ON ELEMENTARY EDUCATION

Vanuze Maria Pacheco Cavalcante¹³
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro¹⁴

RESUMO: Este artigo relata os resultados de um projeto de intervenção educacional cujo objetivo foi ensinar estratégias metacognitivas de leitura a alunos do 9º ano de uma escola pública, a fim de verificar em que medida o ensino sistemático de estratégias metacognitivas de leitura melhoram a relação de compreensão e aprendizagem que os alunos mantêm com textos escolares. Assim, visando desenvolver habilidades de leitura que visam à compreensão e à aprendizagem, a partir de pressupostos das ciências cognitivas, cinco estratégias foram selecionadas para ensino, a saber: i) definição de objetivos de leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) construção de inferências pela ativação de conhecimentos prévios; v) elaboração de resumo. Os resultados confirmam a efetividade do uso das estratégias metacognitivas na medida em que atitudes antes não observadas nos alunos puderam ser claramente percebidas, como o aumento da atenção e do auto-monitoramento – ações que levaram à avaliação e regulação da própria compreensão leitora. Contudo, ficou latente que a durabilidade e efetividade dos resultados só serão alcançados a partir do momento em que a ativação de estratégias metacognitivas de leitura forem admitidas como cotidianas e necessárias ao fazer educacional, permitindo, assim, que os aprendizes as incorporem como práticas habituais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino. Metacognição.

ABSTRACT: This study reports the results of an educational intervention project accomplished, which aimed to teach reading metacognitive strategies for students of the 9th grade of a public school. This study purposed verify to what extent the systematic teaching of metacognitive reading strategies improve the relation of understanding and learning that students have with textbooks once large scale evaluations indicate that the investigated universe has low levels of reading competence. Thus, in order to develop reading skills aimed at understanding and learning, based on the presuppositions of cognitive sciences, five intervention strategies were selected, namely: i) definition of reading objectives; ii) theme identification; iii) identification or construction of the main idea; iv) construction of inferences by activating previous knowledge; v) elaboration of a summary. The results confirm the effectiveness of the metacognitive strategy to the extent that attitudes not observed before in the students could be clearly perceived as attention and self-monitoring were increased - actions that led to the assessment and control of their own reading comprehension. However, it was latent that the effectiveness and long lasting results will only be achieved from the moment that the activation of metacognitive reading strategies are admitted as a routine and essential for the education, thus allowing learners to incorporate as usual practices making them adopt different postures from those they are used to having towards the text.

KEYWORDS: Reading. Teaching. Metacognition.

1 Considerações iniciais

Nas últimas décadas, programas nacionais e internacionais de Avaliação em Larga Escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), têm alardeado que apesar de estarmos progredindo na proficiência em leitura, os níveis alcançados ainda são considerados baixos e insatisfatórios. Assim, em relação ao PISA, pulamos de 396 pontos, no ano 2000, para 410,

¹³ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros e professora na Escola Estadual Dr. Odilon Loures. vmpcavalcante@yahoo.com.br

¹⁴ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. mclaramaciel@hotmail.com

em 2012 (BRASIL, 2012). Contudo, ainda estamos distantes da média do programa (496 pontos) e ainda ocupamos a desconfortável 55ª posição, num ranking composto por 65 países.

Contraditoriamente a esses resultados, os cursos de graduação em letras incorporaram, em história recente, disciplinas de base textual, discursiva e pedagógica que melhoraram significativamente a formação do professor; as diretrizes nacionais de ensino de Língua Portuguesa priorizaram o texto como unidade de ensino e o Programa Nacional do Livro Didático subsidiou (e, em alguma medida, padronizou) o trabalho docente de norte e sul do país. Tais iniciativas indicariam que os resultados seriam melhores do que os encontrados.

Sabemos, no entanto, que o baixo desempenho em leitura dos jovens brasileiros tem raízes mais diversas, como os baixos indicadores socioeconômicos da nação, a falta de infraestrutura das escolas e a ausência de planos de valorização do professor. Ainda assim, perguntamo-nos: no campo da leitura, o que pode ser feito pelo professor para elevar a autonomia e competência leitora dos jovens aprendizes brasileiros? Por que, ainda hoje, uma parcela significativa do alunado continua a ler sem compreender? Por que tantos incorporam o hábito da leitura linear e apenas decodificadora, incapaz de levar à compreensão e à aprendizagem? O que está faltando na formação desses jovens para levá-los a desenvolver autonomia, engajamento e responsabilidade perante a leitura?

Com vistas a contribuir com essas questões, neste trabalho nos ateremos ao que pode ser feito no campo do ensino de leitura e, para tanto, trataremos da contribuição que o ensino de estratégias metacognitivas de leitura pode trazer para a sala de aula da escola pública brasileira.

Assim, diante da constatação da leitura ineficiente por parte significativa dos jovens aprendizes brasileiros e da ciência da possibilidade de contribuição do conhecimento metacognitivo, desenvolvemos um projeto de intervenção educacional que objetivou ensinar estratégias metacognitivas de leitura para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Bocaiúva (MG), com a finalidade de avaliar, ao fim do processo, se comportamentos de monitoria, avaliação e regulação da aprendizagem foram favorecidos com o uso dessas estratégias e qual foi a real contribuição do projeto para o desenvolvimento da competência leitora¹⁵.

Assim, cinco foram as estratégias metacognitivas estabelecidas para serem ensinadas: i) definição de objetivos para a leitura; ii) identificação do tema; iii) identificação ou construção da ideia principal; iv) construção de inferências, pela ativação de conhecimentos prévios – que podem ser realizadas antes e durante a leitura e v) elaboração de resumo (produto do trabalho interventivo). Tal projeto de Intervenção Educacional foi realizado em 18 h/a e foi composto por momentos de exposição oral, realização de atividades (modelagem) pelo professor, realização de atividades coletivas e individuais pelos alunos.

Considerando as variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa se amparou em aportes teóricos derivados da Linguística Aplicada e das Ciências Cognitivas aplicadas à compreensão da leitura.

As discussões que guiaram a proposta interventiva, a aplicação e resultados do trabalho serão apresentados, neste artigo, da seguinte forma: primeiro, apresentaremos discussões sobre o processo de leitura, ponderando sobre os processos mentais envolvidos e determinando os limites entre o cognitivo e metacognitivo, dando destaque às estratégias metacognitivas de leitura a serem ensinadas. Na sequência, privilegiaremos reflexões em torno de aspectos que influenciam a aprendizagem e dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Depois, ilustraremos os momentos do processo interventivo, trazendo discussões que se fazem pertinentes, assim como os resultados e conclusões dessa proposta interventiva de ensino de estratégias metacognitivas de leitura.

¹⁵ Esta pesquisa focaliza processos de leitura que visam à aprendizagem, isto é, pensamos em atividades de leitura a partir das quais os sujeitos esperam aprender.

2 Referencial teórico: o processo de leitura

Para compreender o que vem a ser a metacognição, é preciso primeiramente compreender a cognição e o processo de leitura. Assim, essa seção se voltará para a discussão dessas questões, valendo-se, sobretudo, de autores sóciocognitivistas como Kato (1990), Kleiman (2013), Leffa (1996), Smith (2003) e Solé (1998), entre outros. A seguir, após definir leitura, apresentaremos as noções de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

Como dito, o texto vem sendo tomado como objeto de ensino, conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). No entanto, acredita-se que o trabalho com o texto, nessa perspectiva, muitas vezes tem sido conduzido de forma intuitiva, sem a convicção de que a direção escolhida é a mais adequada. Assim, muitos professores se guiam por caminhos imprecisos que nem sempre se mostram capazes de desenvolver a competência leitora dos alunos. Esse fato aponta para a necessidade de entender o sentido da leitura e o que está envolvido nessa atividade, para melhor direcionar o seu ensino.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Freire nos indica que a leitura é uma atividade que ultrapassa vastamente a decodificação de signos linguísticos. O autor a aloca como uma atividade essencialmente compreensiva, que não prescinde da decodificação, mas que a ultrapassa amplamente.

Partindo dessa perspectiva, acredita-se que a leitura compreensiva seja uma atividade intensa em que o leitor, a partir de seus conhecimentos, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, dispõe-se a interagir com o texto para compreender o que está sendo lido. É preciso, portanto, que o leitor saiba manejar estes conhecimentos por meio da ativação de estratégias que, nas palavras de Solé (1998, p. 70), “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” e que se mostram imprescindíveis para o alcance da compreensão.

O sentido de leitura, desse modo, se delinea e se afirma como um procedimento complexo que envolve “processos cognitivos múltiplos” que se relacionam a operações mentais que vão sendo realizadas antes, durante e depois da leitura, auxiliando nos procedimentos necessários à compreensão, como salienta Kleiman (2013). Ler, portanto, é uma atividade eminentemente cognitiva, que mobiliza conhecimentos diversos, entre eles o conhecimento metacognitivo, como veremos.

2.1 Estratégias cognitivas (o piloto automático)

Conforme avalia Smith (2003, p. 267), “na maior parte do tempo, o cérebro é capaz de tomar conta dos próprios interesses muito bem, sem que se tenha que envolver conscientemente”. Essa citação alude ao comportamento cognitivo que é realizado automaticamente, referenciado aqui como “estratégias cognitivas”.

Por estratégias cognitivas entendem-se aquelas que, nas palavras de Kato (1990, p. 102), “regem o comportamento automático e inconsciente” do leitor, sugerindo existir conhecimentos suficientes pelo sujeito que permitem a automatização das ações. Em relação à leitura são conhecimentos implícitos, internalizados “pelo fato de poder falar a língua, e que, sabemos, não somos capazes de descrever” (KLEIMAN, 1996, p. 5). Segundo Kleiman (2013, p. 55), tais estratégias guiam os comportamentos automáticos do leitor, a partir de

algumas inferências realizadas, em função das marcas formais do texto, permitindo que a leitura evolua facilmente, sem interrupções.

Em relação à língua, são operações, ainda nas palavras de Kleiman, “que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais”, aquelas que fazem parte da gramática internalizada, que se aprende ao falar a língua e “no conhecimento de vocabulário” que vai sendo adquirido ao longo do desenvolvimento. Conhecimentos que permitem ao leitor seguir em frente, sem parar para pensar sobre os processos mentais envolvidos e em ação, pois existe previsibilidade daquilo que está posto e que já se conhece. Trata-se, portanto, nas palavras da autora, “de um conhecimento implícito, não verbalizado” para a maioria dos sujeitos. Para fins didáticos, podemos dizer que a decodificação acontece por meio das estratégias cognitivas que acionamos para ler sem nos dar conta desse processo.

No entanto, quando a leitura perde o ritmo, revelando a existência de um esforço maior, ou se é interrompida por alguma dificuldade, seja qual for (inclusive por questões que extrapolam os sujeitos leitores por se localizarem, mais precisamente, na quebra do cooperativismo do autor), entram em cena, então, outras estratégias, as de ordem metacognitiva que, por sua vez, serão capazes de “agir” sobre o problema, visando saná-lo. Apesar das estratégias metacognitivas serem altamente relevantes para as dificuldades de leitura, é preciso ter a visão, também, de que a mobilização delas evita, justamente, a manifestação dessas dificuldades.

2.2 Estratégias metacognitivas (saindo do piloto automático)

Kato (1990, p. 109), avaliando que a literatura já privilegiou satisfatoriamente a abordagem das estratégias cognitivas no tocante à aquisição da linguagem, afirma que, atualmente, são as estratégias metacognitivas que ganham destaque, por sua natureza consciente, sendo as de maior interesse para a aprendizagem formal na escola.

As estratégias metacognitivas, conforme Jou e Sperb (2006, p. 180), são aquelas usadas para potencializar a cognição, revelando que durante o processamento cognitivo há um controle consciente do leitor sobre esse processo, o que lhe permite, segundo os mesmos autores, “monitorar, autorregular e elaborar estratégias” conforme o grau de dificuldade.

São estratégias que, segundo Kato (1990, p. 112), podem ser desenvolvidas a partir de situações-problema ou a partir de atividades que levem os alunos a estarem mais atentos ao seu processo compreensivo. Tal fato se explica, na avaliação de Leffa (1996, p. 64), por serem estratégias que conduzem a reflexões e avaliações do próprio conhecimento, direcionando o leitor a tomar medidas quando se verificam falhas de compreensão.

As estratégias metacognitivas, portanto, são acionadas como uma maneira de regular o processo de leitura, deixando o leitor em uma atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza. É um comportamento que se torna fundamental para o propósito da compreensão e aprendizagem, podendo se medir os benefícios do ensino de estratégias metacognitivas de leitura quando se constata o aumento da “capacidade do leitor em poder avaliar a qualidade de sua própria compreensão” (LEFFA, 1996, p. 45).

Shimamura (2000, p. 313) declara que a metacognição é “avaliação e controle de um processo cognitivo” e acrescenta: “a metacognição frequentemente sugere consciência ou controle voluntário do pensamentos, memórias e ações”. Tal processo pode ser mais bem entendido considerando-se, como exemplo, o que ocorre durante o percurso de leitura em uma atividade de leitura. O leitor, nessa atividade, realiza operações mentais que lhe permitem executar todo o trabalho de decodificação e de apreensão de significados, às vezes inconscientemente, outras conscientemente. Assim, durante esse empreendimento, o leitor pode seguir o curso da leitura ou parar para refletir sobre algo que lhe impede de prosseguir:

seja porque não conseguiu estabelecer relações entre o que sabe e o que está posto no texto, seja porque não conseguiu articular as informações dentro do texto, ou seja, porque não foi possível realizar as inferências necessárias. Enfim, há possíveis razões para isso.

Nesse momento de interrupção, o leitor assume uma atitude mental de se deslocar do texto para, a partir dos próprios pensamentos, estabelecer um diálogo consigo mesmo, tentando articular as informações para dar maior clareza a elas, retornando em alguns momentos ao texto para avaliar sua compreensão. Ele pode, ainda, mobilizar outras ações para auxiliá-lo nessa tarefa, como por exemplo, reler partes do texto ou buscar outras fontes de informação. Ou seja, o leitor assume uma consciência do acontecimento, ao realizar operações mentais a partir de um fluxo de informações derivadas dos componentes do sistema cognitivo –ver modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1996) – o que permite o gerenciamento para solucionar aquilo que se tornou impedimento de trabalho.

No entanto, percebe-se que essa capacidade de avaliar a própria compreensão ainda costuma ser um problema para muitos alunos, seja porque possuem baixa capacidade em monitorarem sua compreensão, motivo que os levam a não detectar falhas, seja porque as detectam, mas desconhecem o modo de saná-las, sendo, portanto, necessário ensinar a esses jovens estratégias que possam favorecê-los para os comportamentos exigidos em uma leitura compreensiva, como fazemos nessa pesquisa.

2.3 O ensino das estratégias metacognitivas

Para definir, a partir de uma gama de possibilidades, quais seriam as estratégias ensinadas nesta pesquisa, levou-se em conta a impossibilidade de tais estratégias não entrarem em cena de modo isolado, visto que são processos sempre interdependentes, o que significa que quando se lança mão do uso de determinada estratégia, quase sempre é preciso recorrer a outra que a complementa e continue, o que justifica a opção e a defesa, neste trabalho, de se propor o ensino de múltiplas estratégias metacognitivas.

Assim, definiu-se o ensino das seguintes estratégias metacognitivas de leitura:

1- *Definição de objetivos de leitura*: tal estratégia conduz a uma atitude consciente diante do texto, o que, na visão de Solé (1998) e Kleiman (1996), permite que a monitoria da leitura se desenvolva naturalmente, favorecendo ao leitor identificar falhas na sua compreensão, com vistas a cumprir um objetivo. Por sua vez, ao identificar as falhas, o leitor estabelecerá diretrizes para a escolha das estratégias de compreensão, consequência do estado de alerta que a monitoria da leitura com objetivos proporciona (SOLÉ, 1998).

2 – *Identificação ou construção do tema e da ideia principal*: informações essenciais à compreensão do texto, tais estratégias metacognitivas podem ser favorecidas pelas perguntas propostas por Aulls (1978, apud SOLÉ 1998, p. 135). Segundo o autor, o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: “de que trata este texto?” A ideia principal, por sua vez, explica o tema. A pergunta, portanto, para encontrá-la é: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”

Conforme avalia Kleiman (2013, p. 65), a apreensão da linha temática se torna possível “graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância e de canonicidade”. São princípios que envolvem processos cognitivos que regem os comportamentos automáticos do leitor e que permitem o alcance do sentido global do texto. Identificar ou gerar a ideia principal, por sua vez, é uma tarefa que solicitará do leitor um trabalho de relacionar, selecionar e eliminar informações, exigindo, portanto, um esforço, que poderá ser menor ou maior conforme a estrutura textual.

3 – *Ativação de conhecimentos prévios e realização de inferências*: a compreensão está subordinada às informações que estão além do limite da visão, notadamente, aquelas que foram acumuladas pelas experiências, pelo ensino formal do sujeito e pelo contexto social e cultural no qual ele está inserido. Compreender, desse modo, “é mais do que conectar segmentos dentro do objeto de leitura; é também conectar esses segmentos, arquivados no objeto, com segmentos arquivados na memória do leitor” (LEFFA, 2012, p. 258), o que permite ao leitor, a partir dessas relações, compreender o que foi dito, antecipar o que será dito, inferir o não dito, deduzir a partir do que foi dito.

Acionar os conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, apresenta-se, desse modo, como estratégico para mobilizar todo o processo compreensivo, provocando, a partir dos diversos níveis de conhecimento, ações como as de inferir que, segundo Kleiman (2013, p. 29), exercem papel fundamental porque, segundo evidências experimentais, são delas que se lembram depois da leitura, o que se justifica, pois, pelo fato de as inferências permitirem construir sentidos e esses ficarem registrados, não sendo fruto de memorização, mas, sim, de um processo de compreensão mental consciente (KLEIMAN, 2013, p. 30).

4 – *Produção de resumo*: o resumo é uma estratégia que trabalha as informações de forma recursiva no texto e requer do leitor julgamento e esforço, conhecimento e estratégias (BROWN; DAY, 1983, p. 4). Embora, na escola, a proposta de resumo seja feita aos alunos normalmente sem orientações específicas, é possível se ter acesso à macroestrutura textual a partir do uso das macrorregras: “omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar”, propostas por van Dijk (1980). Trata-se de regras gerais, de natureza semântica, que ligam unidades semânticas no texto, realizando um “mapeamento” desse a partir da redução e organização das informações (DIJK, 1980, p. 77), permitindo a obtenção do sentido global do texto a partir de seus aspectos mais significativos. Ressaltamos que essa estratégia se torna relevante quando lembramos que trabalhamos, nesta pesquisa, com leitura que leve à aprendizagem (que é substancialmente diferente da leitura informativa, por exemplo).

Optou-se nesse trabalho, como uma etapa intermediária para a produção do resumo, pela produção de mapeamento ou representação visual, que admite representar visualmente as informações consideradas relevantes do texto e que podem ser definidas a partir das mesmas orientações propostas para se resumir (omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar), permitindo, desse modo, os mesmos princípios para ele usados, nesse caso, o uso das macrorregras¹⁶.

Estabelecidas as estratégias, foi preciso pensar em qual seria o melhor procedimento para ensiná-las. Nesse sentido, avaliando que o sucesso do ensino de estratégias envolve muito mais do que as estratégias em si, consideraram-se neste trabalho sete orientações apresentadas por Gromley (2005, p. 98) para o ensino das estratégias metacognitivas: i) esclarecer aos alunos sobre a importância do uso das estratégias para melhorar a aprendizagem; ii) modelar¹⁷ essas estratégias, informando como e quando elas podem e devem ser usadas; iii) Praticar o uso das estratégias; iv) favorecer os alunos, enquanto aprendem a usar as estratégias, através do suporte (*scaffolding*) do professor; v) permitir aos alunos falarem sobre o que estão entendendo de sua leitura; vi) dar *feedback* aos alunos quanto às suas considerações; vii) refletir, após o término da atividade, sobre a utilidade do uso das estratégias utilizadas por eles, reforçando sobre a importância em utilizá-las.

¹⁶ Esclarecemos que devido ao grau de dificuldade dos alunos na elaboração de resumos, foi preciso alterar essa atividade, ensinando-os primeiramente a selecionar informações e organizá-las visualmente (como organogramas), para que posteriormente tivessem condições de elaborar textos a partir dessa seleção.

¹⁷ Por modelar entende-se “realizar um modelo”, ou seja, todas as atividades foram feitas inicialmente pelo professor, diante dos seus alunos, com riqueza de comentários e compartilhamento de dúvidas e dificuldades.

2.4 Aspectos da aprendizagem

A aprendizagem é um processo sobre o qual muitos cientistas têm se debruçado ao longo dos anos. Não esgotado em seu entendimento, ainda hoje se busca definir modelos teóricos que assumam cada vez mais propriedade frente à complexidade que envolve a aprendizagem, dimensionando-a como um intrincado processo.

Nesse sentido, algumas perguntas se tornam pertinentes: afinal, como se dá a aprendizagem? Quais seriam os caminhos para alcançá-la? Como dimensioná-la, considerando o sujeito social e biológico que será submetido a esse processo? Qual é o papel de aspectos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito e que têm influência no processo de ensino aprendizagem?

Para responder a essas perguntas caber considerar que, ao longo do tempo, enquanto algumas postulações assumidas sobre a aprendizagem perderam espaço, outras passaram a dialogar entre si, trazendo contribuições para o entendimento de questões mais amplas sobre o processo.

No que tange a este trabalho, as reflexões em torno de como se processa a aprendizagem partem das discussões propostas pelas ciências cognitivas concernentes aos processos mentais envolvidos na tarefa de aprender. Entre as discussões sobre aprendizagem que dialogam com o nosso estudo estão as de Vygotsky, que traz grandes contribuições no que diz respeito a relevância do papel da mediação na construção do conhecimento, o que significa, nessas perspectivas, que “a mediação pelo outro e pelo signo caracterizam a atividade cognitiva” (VIEIRA, 2004, p. 5).

Ganha ênfase, desse modo, o sentido de interação que diz respeito à mediação, descrito nas concepções de Vygotsky (1991), que apresenta os conceitos de zona de desenvolvimento real e potencial. Tais conceitos enfatizam, por um lado, o sujeito aprendiz, que traz as suas experiências e os seus conhecimentos e, por outro, o sujeito-professor, que cumpre o papel mediador a favorecer o aprendiz no alcance do que ele é potencialmente capaz. Esse sujeito ativo pode ir assumindo cada vez mais domínio desse trabalho cognitivo que realiza, sobretudo a partir do uso das estratégias metacognitivas.

O que se propõe, a partir dos desdobramentos de pesquisa sobre aprendizagem na perspectiva das ciências cognitivas, é que se possa “ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição de conhecimento” (BRANDSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 21). Para tal, é preciso que se dê foco ao que os autores enfatizam como “uma das principais características da nova ciência da aprendizagem: o foco nos processos do conhecimento”.

Logo, ao pensar a aprendizagem a partir dos pressupostos da ciência cognitiva, abre-se espaço para que outros conhecimentos se consubstanciem, permitindo que se ampliem as informações e o entendimento de como os seres humanos aprendem, de modo se considerar esses conhecimentos conjugados nas propostas de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, conceitos como cognição situada, cognição distribuída e monitoria e autorregulação da aprendizagem ganham espaço na discussão sobre o processo de aquisição de conhecimentos nesse trabalho, assim como as informações neurocientíficas que têm alcance nos processos mentais mobilizados para aprender. Dizendo de uma maneira simplória e didática, poderíamos definir que a cognição é enquadrada pela situação (contexto imediato) e possivelmente influenciada pelo outro (fator distribuído da cognição). Isso significa dizer que cognizamos de acordo com as possibilidades do ambiente e dos fatores históricos, sociais e interacionais colocados. Essas questões evidenciam a importância da construção do ambiente cognitivo, que pode favorecer ou inibir posturas nos aprendizes.

3 Procedimentos metodológicos

Como se sabe, esta pesquisa desenvolve um Projeto de Intervenção Educacional que ensina estratégias metacognitivas de leitura a alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de aferir a medida da contribuição desse ensino para o desenvolvimento da competência leitora.

Como se vê, trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2000, p. 8) objetiva “buscar soluções aos problemas reais”, ou seja, trata-se de uma intervenção para resolução de problemas. Tal propósito cumpre ainda o importante papel de aprimorar a prática, agindo e investigando sobre ela, como incentiva Tripp (2005).

Dada às características desta pesquisa, ela se enquadra: i) como uma *pesquisa-ação*, segundo seus procedimentos; ii) como *qualitativa*, segundo sua abordagem; iii) como *descritiva/interpretativa*, segundo os seus objetivos; iv) como *aplicada*, segundo a sua natureza.

A presente pesquisa foi dividida em três grandes etapas: i) delimitação do tema e pesquisa bibliográfica para definir o aparato teórico que direcionaria a intervenção; ii) elaboração e execução do Projeto de Intervenção Educacional, dividido em módulos de trabalho e iii) análise e interpretação dos dados.

A etapa II, evidenciada a partir desse momento, corresponde à parte prática da intervenção. Para o sucesso das atividades, dividimos os trabalhos em quatro módulos didáticos, de acordo com os objetivos de cada grupo de atividades. Para situar o que foi definido para cada um desses módulos, eles serão brevemente detalhados a seguir. Esclarecemos que esta intervenção

- **Módulo I: Motivar**

Este módulo teve como intento motivar os alunos a se engajarem na proposta de intervenção. Para esse fim, foram definidos três momentos que permitiram aos alunos reflexões importantes. O primeiro momento foi pensado de modo a favorecer aos alunos reflexões sobre o sentido de leitura e a importância de ler de forma compreensiva. Visões foram compartilhadas e construídas colaborativamente. O segundo, permitiu aos alunos pensarem sobre a maneira adequada de estudar, evitando comportamentos que não favoreçam o entendimento e a aprendizagem. Nesse momento, muitos alunos puderam identificar atitudes prejudiciais em suas atividades de leitura. No último, foi apresentada a proposta de intervenção, com foco nas explicações sobre a importância do ensino de estratégias metacognitivas, considerando sua relevância para a leitura compreensiva e para os propósitos de aprendizagem.

- **Módulo II: Pensar sobre o pensar**

Este módulo foi reservado à reflexão sobre comportamentos exigidos para a compreensão e aprendizagem, dando ênfase à importância da atenção e dos comportamentos que definem o modo automático e o modo mais consciente de agir. Tais reflexões foram ilustradas a partir de ações comuns cotidianas (como, por exemplo, a atividade de jogar videogame e suas estratégias) para posteriormente alcançar a leitura, avaliando os modos automáticos ou conscientes de realizá-la. Em seguida, foi possível aos alunos refletirem sobre

o sentido da palavra estratégia, assim como pensarem naquelas utilizadas nas leituras que realizam. Por fim, foram apresentadas as estratégias metacognitivas a serem ensinadas.

- **Módulo III: Hora e vez das estratégias**

Este módulo teve como objetivo permitir aos alunos, inicialmente, o exercício do uso das estratégias em uma atividade colaborativa, em que o pesquisador pôde tanto demonstrar como se mobilizam ferramentas metacognitivas quanto ter uma prévia das dificuldades que os alunos encontrariam. Na sequência, a pesquisadora pôde modelar, diante dos alunos, o uso de cada estratégia, tendo recebido a contribuição da turma na realização das atividades. Ao final do módulo, os alunos puderam desenvolver atividades individualmente, mas ainda sendo guiados pelo professor.

- **Módulo IV: Produzindo e consolidando**

Este módulo foi destinado a uma nova modelagem das estratégias metacognitivas, dessa vez com enfoque na produção da representação visual, considerando o uso das macrorregras para orientar esse trabalho, de modo a subsidiar a produção do resumo. O propósito desse momento foi o de permitir aos alunos reavaliarem o uso das estratégias na tentativa de consolidar os direcionamentos necessários para que elas pudessem ser usadas com eficiência. Na sequência, os alunos puderam exercitar o que se aprendeu, novamente com a orientação da pesquisadora, para, apenas posteriormente, trabalharem de forma mais autônoma no uso das estratégias.

4 Resultados e Discussão

O desenvolvimento de toda a proposta interventiva levou em conta a importância e a necessidade se significar tudo que seria proposto trabalhar, observando que dar sentido ao que se vai aprender pode permitir que o foco seja direcionado ao objeto de aprendizagem, uma vez que “o cérebro está permanentemente preparado para aprender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam ocorrer” (COZENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

Definiu-se para a proposta de trabalho com as estratégias o gênero texto de divulgação científica, considerando ser um gênero pertinente frente as estratégias a serem ensinadas e favorecedor de mobilização e interesse dos alunos.

Após ensino e explicações do que seria cada uma das estratégias, foi proposto aos alunos, inicialmente, acompanharem a modelagem das estratégias pela pesquisadora, para, em seguida, realizarem atividades de forma guiada (módulo ii). Após essas etapas, foi possível avaliar a efetividade da proposta interventiva com atividades de leitura propostas a partir dos textos de divulgação científica como *Coma com plástico e tudo junto*¹⁸, de Valentina Leite, e *Bocejo Contagante*¹⁹, de Mariana Rocha, ambos disponíveis no periódico *Ciência Hoje on-line*.

A princípio, a atividade foi proposta para ser realizada de forma autônoma, no entanto, considerando que as habilidades no uso das estratégias metacognitivas, como afirma Cromley (2005), não se desenvolvem da noite para o dia, houve ainda solicitações à pesquisadora para dar *feedback* às conduções que estavam sendo feitas.

¹⁸ Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/coma-com-plastico-e-tudo/>.

¹⁹ Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/bocejo-contagante/>.

Assim, de onde se partiu pôde-se, a partir das ações propostas para este trabalho, averiguar e justificar o porquê dos baixos resultados que esses jovens têm alcançado.

Constatou-se, por exemplo, a ausência de conhecimentos estratégicos metacognitivos por parte dos alunos, sugerindo que estão submetidos a processos de ensino de leitura que ainda não contemplam a perspectiva metacognitiva, pelo menos não de forma sistematizada, atestando que os conhecimentos metacognitivos ainda estão apartados da sala de aula, deixando à mostra a fragilidade do ensino de leitura que se tem praticado e, por conseguinte, da compreensão e aprendizagem que se tem alcançado, resguardadas eventuais considerações quanto a outros aspectos que podem interferir nos baixos resultados de aprendizagem. Assim, os alunos guiam-se pelo modo automático, não sabendo como ou quando lançar mão de estratégias favorecedoras da compreensão e da aprendizagem.

Quanto à efetividade do uso das estratégias, nesta pesquisa-ação, algumas considerações podem ser feitas:

1. *Definição de objetivos de leitura*: os alunos demonstraram inicialmente conhecer a existência de objetivos de leitura, conforme o gênero textual. Puderam, inclusive, listá-los. Porém, não sabiam usá-los estrategicamente. Durante o ensino dessa estratégia, foi favorecido aos alunos pensar de modo mais consciente sobre tais objetivos, contribuindo para uma maior monitoria e tentativa de controle da leitura, visto a necessidade de estarem mais atentos às informações que buscavam. No caso do gênero em questão, a necessidade de se informarem sobre resultados de pesquisa científica e de buscarem identificar o tema e ideia principal foram vistos também como objetivos de leitura.

2. *Identificação do tema*: observou-se que a identificação do tema não costuma ser um problema para os alunos, quando este vem expresso de forma explícita no título. Entretanto, quando isso não ocorre, possuem dificuldades para utilizar estrategicamente os conhecimentos prévios que possuem para ajudá-los nessa identificação. Pôde-se, porém, observar que os ensinamentos em relação à identificação do tema, ancorados na eficiência da pergunta proposta por Aulls, vista em Solé (1998), foi muito positivo. Os alunos demonstraram segurança na mobilização dessa estratégia.

3. *Identificação ou construção da ideia principal*: da mesma forma, como nas outras estratégias, os alunos não possuíam uma orientação mais precisa que pudessem auxiliá-los na identificação ou construção da ideia principal. Nesse aspecto, avalia-se que o ensino dessa estratégia também foi favorecido pela pergunta proposta por Aulls, vista em Solé (1998), para a ideia principal, mostrando-se, assim como para o tema, muito eficiente. Embora essa identificação não tenha sido feita com a mesma facilidade e segurança da busca do tema, considera-se que ela foi realizada de maneira satisfatória pelos alunos, ao fim das atividades.

4. *Ativação de conhecimentos prévios e inferência*: observou-se que os conhecimentos prévios nem sempre são acessados e utilizados na medida que poderiam. É sabido que o leitor, de forma automática, se vale deles para direcionar a leitura. Todavia, acioná-los de modo consciente ainda não costuma ser uma tarefa comum aos nossos alunos. No que concerne à construção de inferências, pode-se dizer que foi uma estratégia de maior dificuldade. Acredita-se que gerar nova informação, a partir das relações que podem ser estabelecidas com informações que o texto aporta, é um desafio que demanda tempo e atividades que favoreçam a esse trabalho de abstrair os sentidos necessários à compreensão. Apesar dessas limitações, pôde-se avaliar que as orientações propostas nesse sentido favoreceram aos alunos a avaliarem melhor (ainda que parcamente) as informações que dispunham e a utilizá-las a favor do processo compreensivo que realizaram com os textos. Sinalizamos para a necessidade de projetos de ensino que focalizem exclusivamente os modos de ensino de inferenciação.

5. *Resumir*: considera-se que esta proposta, a partir das macrorregras, pôde favorecer os no empreendimento da leitura que visa à aprendizagem, mesmo considerando a limitação do tempo de trabalho. Nesse sentido, a proposta da representação visual, como caminho intermediário para o resumo, foi muito positiva e auxiliou para direcionar melhor o olhar dos alunos às informações a serem selecionadas. Embora alguns desses jovens ainda possuam dificuldades na aplicação das macrorregras de forma mais eficiente, houve aqueles que valeram-se de forma muito produtiva das orientações que as macrorregras possibilitam e, a partir da representação visual, produziram resumos que demonstraram a compreensão do texto.

Tendo em vista o objetivo de ler para aprender, outra observação importante diz respeito à possibilidade da aprendizagem do conteúdo ser favorecida pelos dois momentos de trabalho, a representação visual e a produção de resumo a partir dele. Em relação a essa última estratégia, os resultados, a nosso ver, superaram as expectativas, principalmente se levarmos em conta que essa estratégia resgata as outras que foram ensinadas.

Avalia-se, desse modo, a partir dos comportamentos de monitoria e autorregulação que começaram a ser observados, que à medida que ocorrerem mais experiências metacognitivas, tais estratégias cumprirão cada vez mais o seu propósito. Propósito que, ousadamente, foi definido nessa proposta: usar as estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão que visa à aprendizagem. Vê-se, pois, que o ensino de estratégias metacognitivas de leitura pode contribuir para alunos do Ensino Fundamental.

Portanto, se não há dúvidas quanto à necessidade do professor se munir de conhecimentos metacognitivos, da necessidade do suporte dado ao aluno na aprendizagem das estratégias, da necessidade do envolvimento do aluno, do tempo para que esse processo de assimilação das estratégias metacognitivas se consolide, não há dúvidas também quanto à eficiência do uso de estratégias metacognitivas de leitura para os processos de compreensão e aprendizagem escolar.

5 Considerações finais

Nesta pesquisa, ensinar o aluno a ler, na medida da compreensão e da aprendizagem, foi uma proposta desafiadora que trouxe à tona evidências não só da falta de habilidades do aluno diante do texto, mas também da falta de orientações por parte da escola para o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

Para vencer a limitação de ler e não compreender, ponderou-se a necessidade de conduzir os alunos a uma atitude mais consciente diante do texto, monitorando, avaliando e autorregulando a atividade de leitura, comportamento a ser favorecido pelo uso das estratégias metacognitivas de leitura que nos dispusemos a ensinar.

Se, por um lado, ao longo do trabalho, foi possível avaliar algumas limitações impostas a esta pesquisa de intervenção, por outro, pôde-se observar um retorno do trabalho que foi desenvolvido, constatando uma atitude mais reflexiva dos sujeitos da pesquisa diante do texto.

Embora se avalie que a assimilação dessas práticas e a adoção desse hábito de abordagem de leitura demande tempo, observou-se que as estratégias metacognitivas que foram ensinadas puderam ser usadas com alguma eficiência, o que foi demonstrado com a produção das representações visuais e resumos que evidenciaram a compreensão dos textos trabalhados.

Houve claros indicativos, portanto, de que um trabalho sistemático com o direcionamento estratégico metacognitivo pode promover, de fato, mudanças no modo como o aluno aborda o texto, favorecendo a consciência e monitoria do processo de compreensão a

partir das habilidades que se tornam essenciais para isso. Contudo, ficou latente que a durabilidade e efetividade dos resultados só serão alcançados a partir do momento em que a ativação de estratégias metacognitivas de leitura forem admitidas como cotidianas e necessárias ao fazer educacional, permitindo, assim, que os aprendizes as incorporem como práticas habituais. Deixa-se, assim, a contribuição representada por esta intervenção e, em aberto, possibilidades de se continuar testando caminhos para ensinar e aprender nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Resultados do PISA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP)** [on-line], 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso: março de 2015.
- BRANSFORD, J. D; BROWN, A. L; COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: SENAC, 2007.
- BROWN, A. L; DAY, J. D. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. New York, Technical report n. 270, p. 22, 1-14, 1983. Disponível em: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17697/ctrstreadtechrepv01983i00270_opt.pdf?sequence=1> Acesso em 26 out. 2014.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, Lanvaster, v. 18, n. 1, 1989, p. 32-42, Jan./Feb.
- COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CROMLEY, J. G. Metacognition, Cognitive Strategy Instruction, and Reading in Adult Literacy. **Review of Adult Learning and Literacy**, Knoxville, v. 5, 2005, p.187-204.
- DICKJ, T. A. V. **Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J; BALTES, P.B. (org.). **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier Sciences, 2000. Disponível em http://www.telelearning-pds.org/coa/distributed_cognition.pdf> Acesso em 30 jun. 2014.
- JOU, G. I; PERB, T. M. A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 19, 2006, p. 177-185.
- KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Uma perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

- NELSON, T.; NARENS, L. Why investigate Metacognition? In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (Ed.) **Metacognition. Knowing about knowing**. Cambridge: MIT Press, 1996 Disponível em <http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1994/Nelson&Narens_Book%20Chapter_1994.pdf> Acesso em 10 mai. 2015.
- SHIMAMURA, A. P. Toward a cognitive neuroscience of metacognition. **Consciousness and Cognition**. v. 9, 2000, p. 313 – 323. Disponível em <http://ist-socrates.berkeley.edu/~shimlab/2000_Shimamura_Metacog.pdf> Acesso em 30 jan. 2015.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> . Acesso em 30 mar. 2015.
- VIEIRA, F. M. S. Teoria Psicológicas dos Processos de Desenvolvimento e de Aprendizagem. **Educação Significante**, v. 1, p. 40-62, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submetido em 17/02/16

Aceito em 28/04/16

AS METÁFORAS COGNITIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO COLUN/UFMA

COGNITIVE METAPHORS AND DEVELOPMENT OF THE READING COMPETENCY IN SPANISH CLASSROOM AS A FOREIGN LANGUAGE AT COLUN/UFMA

Thiago Augusto dos Santos de Jesus²⁰

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como as metáforas cognitivas favorecem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de espanhol da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Desse modo, os objetivos específicos são reconhecer os domínios conceituais na construção dos sentidos na situação enunciativa, identificar as metáforas cognitivas nos contextos enunciativos e descrever as estratégias cognitivas realizadas pelos alunos durante as atividades de leitura. Para a realização desse trabalho, adotou-se pela pesquisa explicativa e descritiva, de enfoque qualitativo. O desenho de pesquisa é não experimental e as técnicas utilizadas para a coleta de informações foram a observação das atividades de leitura e a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos da primeira série do Ensino Médio. Esse estudo foi realizado com os alunos da 1ª série A, constituindo-se uma amostra não probabilística de 23 alunos. Os principais resultados obtidos durante a realização da pesquisa foram: o desenvolvimento de estratégias cognitivas que favoreceram a competência leitora dos alunos como a associação, a referenciação e operações epilinguísticas no processo de construção dos sentidos através da ativação de conhecimentos prévios dos estudantes com relação ao aspecto notional das palavras de domínio fonte das metáforas cognitivas para o estabelecimento de domínios conceituais. Assim, a metáfora é um mecanismo cognitivo que possibilita aos aprendizes o desenvolvimento pleno da atividade de leitura, porque permite (re)conceituar e representar os objetos do mundo através da linguagem, portanto, desenvolve a interpretação e a compreensão do mundo através dos conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Competência leitora. Metáfora cognitiva.

Abstract: This work has as main objective to analyze how the cognitive metaphors favor the development of reading competence of Spanish students at School of Application of Federal University of Maranhão. Thus, the specific objectives are to recognize the conceptual domains in the construction of meaning in enunciative situation, identify the cognitive metaphors in enunciative contexts and describe the cognitive strategies used by students during reading activities. To perform this study, it was adopted the explanatory and descriptive, qualitative approach. The research design is non-experimental and the techniques used to collect information were the observation of reading activities and the analysis of the activities performed by the students of the first year of High School. This study was conducted with students from 1st grade A, constituting a non-probabilistic sample of 23 students. The main results obtained during the research were: the development of cognitive strategies which favored the reading competence of students, such as the association, referral and epilinguistic operations in the construction of senses process through the activation of prior knowledge of students regarding the notional aspect of source domain words of cognitive metaphors for establishing conceptual domains. Thus, the metaphor is a cognitive mechanism which allow learners the complete development of reading activity because it enables to (re) conceptualize and represent objects in the world through language, therefore, it develops the interpretation and understanding of the world through the concepts.

KEYWORDS: Learning. Reading Competence. Cognitive metaphor.

1 Introdução

O presente trabalho aborda as metáforas cognitivas e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de língua espanhola de nível médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Também discorre como a conceptualização é uma

²⁰ Graduado em Letras e mestre em Linguística Espanhola pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. Email: thiguinho1985@hotmail.com

atividade humana para categorizar os objetos do mundo e explicar o pensamento humano com relação aos fenômenos sociais e culturais através das metáforas cognitivas.

Desse modo, o objetivo geral é analisar como as metáforas cognitivas favorecem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de espanhol da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Os objetivos específicos são reconhecer os domínios conceituais na construção dos sentidos na situação enunciativa; identificar as metáforas cognitivas nos contextos enunciativos e descrever as estratégias cognitivas realizadas pelos alunos durante a atividade de leitura.

O que motivou a realização dessa pesquisa foi a seguinte problemática em questão: Como as metáforas cognitivas favoreceriam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos de língua espanhola da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão? Considerando a problemática do estudo, a abordagem das metáforas nos gêneros textuais na Educação Básica se restringe somente à concepção retórica de metáfora como uma comparação subentendida e não se explicam os processos de elaboração dessas metáforas na mente humana, por isso se recorreu às operações epilinguísticas e à conceptualização para a construção dos sentidos nas situações enunciativas.

Com relação ao referencial teórico-metodológico, este trabalho se baseou nos princípios teóricos da metáfora cognitiva de Lakoff e Johnson (1980) que desenvolvem os aspectos de uma teoria conceitual da metáfora, assim como Grady (1997, 1998) que defende o processo de decomposição de certas metáforas e a integração das partes resultantes em metáforas esquemáticas, e por último, em Clausner e Croft (1997) cuja contribuição está na concisão no processo de formulação das metáforas.

Para compreender melhor esse estudo, este trabalho encontra-se dividido em quatro partes: a primeira refere-se à fundamentação teórica das metáforas, a segunda parte ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes de língua espanhola através da atividade de leitura dos textos utilizados na pesquisa, a terceira parte ao processo metodológico de realização da pesquisa e a última parte aos resultados e às considerações finais.

2 Teoria conceitual da metáfora

Há mais de vinte séculos que as metáforas vem sendo estudadas pelos filósofos e estudiosos da linguagem, mas as reflexões sobre a natureza conceitual e funcional dessas expressões metafóricas têm início no final do século XVIII com as contribuições de Aristóteles, Cícero e Quintiliano, estendendo-se pelo século XIX até a atualidade. Desse modo, podemos considerar duas fases distintas de estudo das metáforas como expressões linguísticas de representação da realidade e do pensamento humano.

Segundo Ildfonso Mendonça (2008), na primeira fase de estudos metafóricos eram valorizados os fatores objetivos da relação entre o homem, a sua criação e o universo, e na segunda fase, são valorizados os fatores subjetivos que decorrem dos sentidos, da imaginação e da intuição.

Para Aristóteles (1998) a metáfora era um recurso estilístico a serviço da arte, atribuindo-lhe uma função não só heurística, mas também pedagógica, já que as palavras utilizadas nas metáforas eram dotadas de significado e facilitavam a aprendizagem de outros conhecimentos, tornando, portanto, esse processo cognitivo fácil e agradável às pessoas.

Na concepção de Quintiliano (1887), a metáfora era considerada um tropo para atribuir significação, ou seja, ela opera no processo de substituição de um termo por outro, em que esses termos se relacionam por meio da semelhança, havendo um processo de transferência de significado. Desse modo, o que possibilita a permanência do significado, no contexto, é a semelhança entre as palavras como também pensava Cícero.

Em contrapartida, Dumarsais (2008) considera que o contexto é o elemento responsável pela construção do significado e não pela semelhança entre as palavras. Nessa visão, independentemente do significado ser literal ou figurado, ele é construído no próprio discurso.

Nessa primeira fase objetiva de estudo metafórico, a retórica associou as metáforas como as expressões linguísticas responsáveis pela construção do discurso eficaz, adaptado ao público e às suas necessidades comunicativas, transformando-se em recurso estilístico, posteriormente utilizado amplamente nas produções literárias. Para atender às exigências do ornamento literário, as metáforas deveriam apresentar três características fundamentais: a originalidade, a ambiguidade e a surpresa. Essas características permitem ao leitor a várias interpretações e ao estabelecimento de várias relações inusitadas.

Na segunda fase de estudos metafóricos, as metáforas obedecem a princípios de interação entre domínios conceituais através do processo de significação. Para isso, interagem os processos mentais dos falantes, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico para a construção dos sentidos das metáforas. Assim, a metáfora é um mecanismo fundamental para a compreensão das diversas experiências humanas, sendo, portanto, onipresente não somente na língua, mas também em todo sistema conceptual.

Considerando a teoria de Lakoff e Johnson (1980), as metáforas cognitivas se diferem das metáforas convencionais pelas relações estabelecidas entre os domínios conceituais: o domínio fonte (o domínio do significado literal da expressão linguística) e o domínio alvo (o domínio do significado reformulado da expressão linguística). Essas metáforas se manifestam em todas as atividades de linguagem, no pensamento e na ação.

Para Kövecses (2005), a metáfora é um fenômeno linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corporal, apresentando onze componentes que interagem entre si para a sua formação, tais como domínio fonte (a representação física do pensamento), domínio alvo (a representação mais abstrata do pensamento), base experiencial (a fonte de sensação corpórea do indivíduo), estruturas neurais no cérebro correspondentes aos domínios conceituais (conexões neurais entre áreas do cérebro para a construção da experiência corpórea), relações entre a fonte e o alvo, expressões linguísticas metafóricas (resultantes da conexão dos domínios conceptuais), mapeamentos (correspondências conceptuais básicas), acarretamentos (mapeamento de ideias), blends (construtos conceptuais novos), realizações não linguísticas (práticas sócio-físicas e realidade) e modelos culturais (representações mentais específicas de aspectos do mundo).

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), há tipos de Metáforas Conceituais para expressar o pensamento, a ação e a linguagem, tais como: as Metáforas Orientacionais, as Metáforas Ontológicas e as Metáforas Estruturais.

As Metáforas Orientacionais organizam os “conceitos linearmente, orientando-se por referência a orientações lineares não-metafóricas” (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Desse modo, é muito comum que as pessoas utilizem essas metáforas para expressar sua indignação com a oscilação dos preços dos pacotes turísticos para o exterior. Por exemplo: NÃO POSSO CONHECER A *TIMES SQUARE* PORQUE O DÓLAR SUBIU. Nessa expressão linguística, está subentendida a metáfora “MAIS É PARA CIMA”, indicando a valorização da cotação da moeda estrangeira no mercado financeiro, encarecendo os valores das passagens aéreas internacionais. Assim, os mapeamentos realizados pelos sujeitos são: a interrupção da viagem → o custo da viagem, destino → o propósito da viagem, veículo → passagem aérea, a distância coberta → a supervalorização da moeda estrangeira e os obstáculos ao longo do caminho → a dificuldade financeira.

Por Metáforas Ontológicas, entende-se que “implicam em projetar características de entidade ou substância sobre algo que não tem essas características de maneira inerente” (LAKOFF, 1987). Nesse sentido, as entidades referem-se tanto a coisas como a seres,

constituindo-se a personificação. Por exemplo: ESTOU CHEIO DE IDEIAS PARA ELABORAR MEU PROJETO. Nessa expressão linguística, está evidente a metáfora “A MENTE É UM RECIPIENTE”, mostrando-se seu caráter ontológico. Assim, os mapeamentos realizados foram os seguintes: Contêiner → mente, destino → finalização do projeto, percurso → o progresso alcançado no planejamento e os obstáculos ao longo do caminho → dificuldades de implementação do projeto.

As Metáforas Estruturais se encarregam “em estruturar um tipo de experiência ou atividade em termos de um outro tipo de experiência ou atividade” (LAKOFF, 1987). Essas metáforas são utilizadas amplamente no cotidiano e não exigem esforço dos falantes, porque são inconscientes e automáticas. Desse modo, a produtividade da metáfora é avaliada pelo número de acarretamentos metafóricos produzidos a partir das correlações estruturais com o domínio fonte. Por exemplo: ELE ME FEZ VER A SOLUÇÃO DOS MEUS PROBLEMAS. Nessa expressão linguística, está subentendida a metáfora estrutural “COMPREENDER É VER”. Para essa expressão linguística metafórica, os mapeamentos realizados foram os seguintes: veículo → a pessoa (ele), destino → a resolução do problema, percurso → as ferramentas de resolução dos problemas e obstáculos ao longo do caminho → as dificuldades para resolver os problemas.

Em outra perspectiva, Grady (apud CROFT e CRUSE, 2008) apresenta as Metáforas Primárias, considerando a existência de um processo de decomposição das metáforas e da integração das partes resultantes em metáforas altamente esquemáticas através da combinação entre si. Assim, por exemplo, o autor analisa a versão reduzida de “UMA ARGUMENTAÇÃO / UMA TEORIA É UM EDIFÍCIO” como o resultado da combinação de duas metáforas diferentes: “A ORGANIZAÇÃO É UMA ESTRUTURA FÍSICA” e “PERSISTIR É PERMANECER EM PÉ”.

Os tipos e os exemplos de Metáforas Conceituais mencionados anteriormente são provenientes dos sistemas metafóricos complexos que são originados a partir das metáforas para a interpretação delas mesmas. Essas implicações metafóricas são reguladas pela estrutura do esquema de imagem do domínio fonte, denominado Princípio da Invariância. Turner (apud CROFT e CRUSE, 2008) ressalta que “²¹Na metáfora, não é possível violar a estrutura de esquema de imagem do domínio alvo, o que implica que não se pode violar qualquer estrutura de esquema de imagem que possua qualquer dos componentes sem imagem do referido domínio”.

Na visão de Ferrari (2014), o Princípio da Invariância também prevê que as inferências metafóricas incompatíveis com o domínio alvo não sejam projetadas. Isso ocorre com as expressões metafóricas que estabelecem valores de Estado e de Evento. Considerando os seguintes exemplos “Ela está dando dor de cabeça a ele” (Estado) e “Ela deu um beijo nele” (Evento), a metáfora subentendida nessas expressões é “CAUSAÇÃO É TRANSFERÊNCIA”, indicando deslocamento de entidades.

Nesse sentido, Lakoff denomina o Princípio da Invariância como uma anulação do domínio alvo e para exemplificar essa anulação menciona as expressões linguísticas metafóricas *dar um pontapé* e *dar uma ideia*, já que, quando alguém dá um pontapé, essa pessoa não conserva posteriormente o pontapé. Diferentemente, quando uma pessoa dá uma ideia a alguém, essa ideia continua em posse de quem a dá. Desse modo, o domínio alvo de transmissão de energia ou de força não permite que essa energia continue existindo após o processo de transmissão, de maneira que a implicação metafórica perda sua validade.

Assim, podemos considerar que as metáforas constituem, portanto, uma produção linguística do pensamento humano, envolvendo processos mentais, conhecimento de mundo e

²¹ En la metáfora, no resulta posible violar la estructura de esquema de imagen del dominio diana, lo que implica que no se puede violar cualquiera estructura de esquema de imagen que posea cualquiera de los componentes sin imagen de dicho dominio.

conhecimento linguístico dos sujeitos para a representação do mundo através de expressões metafóricas.

3 As metáforas cognitivas e o desenvolvimento da competência leitora

Antes de estabelecer a relação entre as metáforas cognitivas e o desenvolvimento da competência leitora, é necessário definir a palavra competência em seu sentido geral para que possamos compreendê-la na atividade de leitura e identificar as operações mentais envolvidas nessa atividade.

De acordo com Bechara (2011), a competência é definida pela capacidade do sujeito para realizar algo bem feito, ou seja, o sujeito precisa ter habilidades para a realização de atividades de diversas naturezas, tendo em vista a qualificação ou a autoridade. Assim, “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD 1999, p.30).

Considerando a definição teórica de Perrenoud (1999), podemos aplicá-la à concepção de leitura que pretendemos desenvolver com os alunos do Ensino Médio, porque o objetivo não é compreender superficialmente as informações veiculadas pelos autores dos textos, mas ativar conhecimentos e estabelecer ações e operações mentais necessárias para desenvolver uma prática de leitura reflexiva e significativa. Para isso, os alunos necessitam estar habilitados, ou seja, saber fazer as relações das informações internas do texto com suas experiências simbólicas e culturais, e “Isso significa aprender a aprender a pensar, a relacionar conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática [...]” (FERREIRA, 2001, p.52).

Assim, podemos dizer que a competência leitora é o domínio de habilidades cognitivas que permitem uma compreensão global de um texto, identificando o processo de construção dos sentidos e dos significados atribuídos às palavras nas expressões linguísticas. Dessa forma, o leitor ativará conhecimentos prévios para compreender as informações transmitidas pelo autor do texto.

Na concepção de Solé (1998, p.22), o leitor é responsável pela construção do significado do texto, porque é ele quem atribui, a partir de uma série de pistas deixadas pelo autor, sentido ao que lê, sendo, por isso que se pode dizer que a leitura de um mesmo texto nunca é única, já que dependerá de quem a faz, em diferentes momentos de sua vida.

Do mesmo modo, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli (1990) também atribui a intersubjetividade ao sujeito na construção dos sentidos dos textos. Esse processo ocorre num nível de linguagem considerado pelo autor como anterior ao nível da linguagem, denominado de nível epilinguístico. Nesse nível se realizam várias operações mentais como as representações mentais e cognitivas, assim como o processo de construção dos sentidos.

Para o desenvolvimento da competência leitora, é necessário possuir algumas habilidades como “a capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, a capacidade de fazer paráfrases do texto” (KLEIMAN, 2002, p.83), e certamente, a ausência dessas habilidades impossibilitará o reconhecimento e a identificação dos sentidos empregados pelo autor.

No entanto, Freebody e Luke (1990) consideram como requisitos fundamentais para uma competência leitora significativa algumas habilidades essenciais, tais como: a decodificação, a compreensão do significado, a identificação de ideias importantes e secundárias e realização de inferências, o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros textuais e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais, e para finalizar, a leitura crítica.

Nesse sentido, as metáforas cognitivas favorecem o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos porque exige deles não somente o conhecimento linguístico, mas também conhecimento de mundo para compreender os domínios conceituais e o processo de transferência que ocorrem entre esses domínios. E isso é proveniente dos modelos cognitivos idealizados, como destaca Lakoff (1987, p.145) “são usados (...) no pensamento – para fazer-se inferências, cálculos, aproximações, julgamentos – assim como para definir categorias, entendê-las e caracterizar relações entre subcategorias”.

Essas atividades cognitivas desenvolvidas na leitura exigem do leitor uma atenção às expressões linguísticas metafóricas para a formulação de hipóteses, inferências sobre os domínios fonte, os mapeamentos entre os domínios, o reconhecimento da existência de outras metáforas produzidas a partir de outras, a relação de imagens esquemáticas entre os domínios, a interpretação dos conceitos subjacentes nas estruturas metafóricas e seu impacto nas interações comunicativas.

Para concluir essa seção, as atividades de leitura, portanto, tornam-se complexas, principalmente, quando aparecem metáforas conceituais que exigem do leitor o domínio dessas habilidades cognitivas para a realização da análise, do pensamento e da reflexão acerca do que o autor quer transmitir através das expressões linguísticas metafóricas.

4 Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho, adotamos a pesquisa explicativa e descritiva, de enfoque qualitativo. Desse modo, propomo-nos explicar como ocorre o processo de interpretação e compreensão das expressões linguísticas metafóricas dos alunos da 1ª série do Ensino Médio de Língua Espanhola da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão.

Desse modo, o desenho da pesquisa é não experimental, já que a intenção principal do pesquisador é não manipular deliberadamente as variáveis do estudo para ver seu efeito sobre outras variáveis, mas é observar fenômenos em seu contexto natural para posteriormente analisá-los.

As técnicas utilizadas para a coleta de informações foram a observação das atividades de leitura e a análise das atividades desenvolvidas pelos alunos da primeira série do Ensino Médio. Para isso, os critérios observados foram os seguintes: quais materiais foram utilizados para a realização da atividade de leitura, se recorriam ao professor para esclarecimento de dúvidas com relação ao vocabulário, se tiveram dificuldades para compreender as expressões linguísticas e para identificar as metáforas correspondentes.

Os procedimentos adotados para a realização da atividade de leitura foram os seguintes: a) Seis aulas, divididas em duas aulas de 100 minutos, durante três semanas para a abordagem teórica da Metáfora Conceitual, estabelecendo diferenças entre a concepção retórica e a visão cognitivista; b) Após a abordagem teórica e o esclarecimento de dúvidas dos alunos através de exemplos de metáforas cotidianas, iniciou-se a atividade de leitura em sala de aula; c) Durante o processo de leitura, os alunos foram divididos em pequenos grupos para a leitura e a análise dos textos; d) Ao término da leitura, os alunos tinham que identificar as expressões linguísticas metafóricas e as inferências metafóricas correspondentes aos domínios conceituais, assim como os mapeamentos metafóricos. e) No final da discussão dos grupos, foi realizada uma análise coletiva das expressões metafóricas identificadas e dos mapeamentos.

Para a realização da atividade de leitura, selecionamos três tiras dos personagens Calvin e Hobbes (Figura 1), Mafalda (2) e Condorito (Figura 3):

Figura 1 – Tira do Calvin e Hobbes



Fonte: <http://www.gocomics.com/espanol/calvinandhobbese espanol> (2015)

Figura 2 – Tira da Mafalda



Fonte: toda-mafalda.blogspot.com (2015)

Figura 3 – Tira de Condorito



Fonte: <http://www.gocomics.com/espanol/condorito> (2015)

A escolha dessas tiras foi motivada pelo fato de trazer uma linguagem adequada e pertinente ao perfil dos alunos da 1ª série do Ensino Médio e pela autenticidade de situações comunicativas cotidianas. Além disso, a facilidade de leitura e de compreensão das expressões linguísticas metafóricas para a representação da realidade sociocultural.

5 Resultados e discussão

Com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos de língua espanhola da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, foram realizadas atividades de leitura de tiras, utilizando pressupostos teóricos da Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson.

Com relação à tira de Calvin e Hobbes (Figura 1), os estudantes identificaram a seguinte expressão linguística metafórica ²²*No hay nada como un buen tiroteo para levantar el espíritu*. Nesse caso, os alunos identificaram como expressão-chave para identificar a metáfora principal as seguintes palavras “*buen tiroteo*” e “*levantar el espíritu*”, pois, segundo os alunos, essas expressões possuem uma relação conceitual do tipo Estímulo/Resposta e Ação/Reação, implicando num deslocamento de entidades concretas (as pessoas) e abstratas (medo, susto e coragem) decorrente dos domínios conceituais: domínio fonte (o tiroteio) e domínio alvo (o espírito). Essa análise dos domínios justifica a metáfora ²³*CAUSAS SON FUERZAS*, sendo, portanto, classificada como metáfora de estrutura de evento.

Considerando a metáfora de estrutura de evento *CAUSAS SON FUERZAS*, podemos afirmar que a inferência metafórica realizada pelos alunos com relação ao tiroteio representa conceitualmente a causa (o domínio fonte) e com relação a levantar o espírito representa conceitualmente a força emocional do sujeito (o domínio alvo). Desse modo, foram identificados outros sistemas metafóricos relacionados com essa metáfora, como *MUDANÇA É MOVIMENTO*, *MEIOS SÃO CAMINHOS*, *DIFICULDADES SÃO IMPEDIMENTOS AO MOVIMENTO* e *LUTAS SÃO VITÓRIAS*.

Na expressão linguística metafórica “*levantar el espíritu*”, identificamos um movimento espacial representado pelo esquema imagético “cima-baixo” como representação da experiência sensorial e perceptual do equilíbrio emocional do sujeito em contato com a situação de conflito armado. Assim, os mapeamentos metafóricos foram os seguintes: ação → o conflito armado; reação → a solução do conflito; distância coberta → o tempo de resolução do conflito; obstáculos ao longo do conflito → dificuldades encontradas para solucionar o conflito.

A partir dessa análise, os estudantes inferiram outras metáforas originadas da metáfora correspondente da expressão linguística, tais como: ²⁴*El susto despierta para la realidad*, *El miedo provoca el coraje* e *La tensión lleva a cabo la toma de decisión*. Assim, os domínios conceituais representados na construção das expressões linguísticas metafóricas foram o *tiroteo* (domínio fonte – físico) e *levantar el espíritu* (domínio alvo - abstrato).

Verificamos que os estudantes recorreram justamente às experiências corpóreas e sensoriais de interação com o mundo, como o medo, o susto e a tensão para explicar a mudança no emocional, como a iniciativa, a coragem e a tomada de decisão para representar a metáfora identificada *CAUSAS SON FUERZAS*. Além disso, na atividade de leitura, os alunos desenvolveram o processo criativo no processo de interpretação, elaborando novas expressões

²² Não há nada como um bom tiroteio para levantar o espírito

²³ Causas são forças

²⁴ O susto desperta para a realidade, O medo provoca a coragem, A tensão conduz à decisão.

linguísticas através de seus modelos cognitivos para representar a mesma ideia conceitual da metáfora de estrutura de evento.

Na tira da Mafalda (Figura 2), os estudantes identificaram a seguinte expressão linguística metafórica ²⁵*No me sale el yoga*. Nesse caso, os alunos consideraram como palavra-chave o verbo “*sale*” para reconhecer os seguintes esquemas imagéticos: dentro-fora, contenção, cheio-vazio e conteúdo relacionados com a ideia de contêiner. Assim, foram identificados os seguintes domínios conceituais: o domínio fonte (a mente representada fisicamente pelo cérebro) e o domínio-alvo (a ioga representada abstratamente pelas ideias). A partir dessa interpretação, a metáfora identificada pela experiência corpórea e perceptual dos alunos foi ²⁶*Yo soy el recipiente*, sendo, portanto, classificada como metáfora de estrutura de evento.

Baseando-se na metáfora de estrutura de evento IDEIAS SÃO OBJETOS, podemos afirmar que a inferência metafórica realizada pelos alunos com relação à ação de não sair representa conceitualmente o esforço físico e mental (o domínio fonte) e com relação à ioga representa conceitualmente os pensamentos e as ideias (o domínio alvo). Desse modo, foram identificados outros sistemas metafóricos relacionados com essa metáfora, como AS IDEIAS SÃO DIFICEIS, A MENTE É FONTE DE ENERGIA, DIFICULDADES SÃO IMPEDIMENTOS AO MOVIMENTO e OS PENSAMENTOS SÃO PESADOS.

Durante o processo de realização de inferências metafóricas, os mapeamentos identificados foram os seguintes: o objeto condutor → a mente; o conteúdo → as ideias; obstáculos na condução → dificuldades de encontrar uma ideia. Acrescentamos, ainda, que esse tipo de metáfora tem caráter ontológico devido à atribuição de personificação da mente, pois foram projetadas características de uma entidade que abre e fecha para colocar objetos como se fosse um recipiente.

Para finalizar a análise das situações enunciativas, na tira do Condorito (Figura 3), os estudantes identificaram a seguinte expressão linguística metafórica ²⁷*Los pesos no alcanzan para nada*. O que motivou a interpretação metafórica dessa expressão foi a ambiguidade semântica da palavra “*pesos*”, a qual pode ter um valor de um objeto pesado ou representar a moeda de muitos países hispano-falantes, assim como a orientação espacial do verbo “*alcanzar*” que indica um deslocamento de um domínio fonte a outro domínio alvo.

Dessa forma, os estudantes identificaram a metáfora correspondente à expressão linguística da tira como “MENOS É PARA BAIXO”. Os sistemas metafóricos dessa metáfora foram: ²⁸*La plata es supervivencia*, ²⁹*La plata es vivir*, *Las monedas son despreciables* e *La plata no se mueve*. Assim, os domínios conceituais representados na construção das expressões linguísticas metafóricas foram *los pesos* (domínio fonte – físico) e *el poder* (domínio alvo – abstrato).

No que se refere aos mapeamentos metafóricos, os alunos realizaram as seguintes correspondências conceituais: situação desfavorável → a desvalorização da moeda; destino → o poder de compra; distância coberta → a inflação alta e obstáculos ao longo do caminho → diminuição do poder de compra.

Para a interpretação da tira do Condorito, o conhecimento de mundo e a experiência perceptual foram fundamentais para inferir que a palavra *pesos* não fazia referência a um objeto pesado, mas, sim a uma moeda de um país hispano-americano, cujo valor no mercado financeiro não está favorável para a compra nos estabelecimentos comerciais nem para atender às necessidades básicas de uma pessoa.

²⁵ A ioga não me sai do pensamento

²⁶ Eu sou o recipiente

²⁷ Os pesos não têm valor.

²⁸ O dinheiro é sobrevivência

²⁹ O dinheiro é viver, As moedas são desvalorizadas e O dinheiro não se move.

Assim, para a realização das atividades de leitura em sala de aula, a conceptualização, a ativação de conhecimentos prévios e o conhecimento de mundo dos estudantes foram primordiais para o reconhecimento de mapeamentos e de acarretamentos conceituais das expressões linguísticas metafóricas. O uso da reflexão, do pensamento e da análise foram essenciais para compreender as relações conceituais e as implicações nas representações sociais e culturais no processo de comunicação.

Dessa forma, a concepção tradicional de atividade de leitura foi abandonada e substituída por uma atividade de representação linguístico-conceitual das expressões linguísticas metafóricas e, para a atribuição dos sentidos às expressões, o leitor necessita reconhecer que o mundo e a linguagem são representados através de símbolos, dotados de significação e de expressão, sendo, portanto, pontes de ligação entre os sujeitos e seu entorno sociocultural.

6 Considerações finais

Consideramos fundamental a teoria conceitual da metáfora para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes de língua espanhola do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão porque facilitou o processo de reconhecimento dos sentidos das expressões linguísticas nos textos e o estabelecimento de distinção entre uma metáfora retórica e uma metáfora conceitual.

Com relação ao primeiro objetivo *reconhecer os domínios conceituais na construção dos sentidos na situação enunciativa*, verificamos que o esclarecimento dos domínios fonte e alvo na elaboração das metáforas conceituais revelou aos estudantes a relação entre a base experiencial dos sujeitos com o entorno sociocultural para a construção dos sentidos das expressões linguísticas metafóricas e, principalmente, o efeito desejado desse sentido na situação enunciativa.

Com respeito ao segundo objetivo *identificar as metáforas cognitivas nos contextos enunciativos*, verificamos que os estudantes não tiveram dificuldades para reconhecê-las e, posteriormente, identificá-las para a realização da interpretação dessas expressões, já que as metáforas cognitivas possuem características específicas como os mapeamentos e os acarretamentos metafóricos, diferenciando-se das metáforas retóricas.

Para finalizar, no terceiro objetivo específico *descrever as estratégias cognitivas realizadas pelos alunos durante as atividades de leitura*, podemos identificar através da observação, tais como a reflexão, o pensamento e a análise. No entanto, foram desenvolvidas concomitante estratégias metacognitivas, tais como, a definição dos objetivos do texto, o estabelecimento de relação associativa de palavras, a identificação de enunciados relevantes para a compreensão global do texto e a avaliação da qualidade da compreensão obtida na leitura do texto.

Assim, essa pesquisa realizada com as metáforas conceituais no desenvolvimento da competência leitora dos alunos de língua espanhola do Ensino Médio contribui significativamente para estimular pesquisadores da área de Educação e da Linguística Cognitiva a estabelecer um diálogo produtivo com o processo de aprendizagem, principalmente, com a atividade de leitura, já que se trata de uma atividade de linguagem fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano e envolve uma interação de conhecimentos linguísticos e não linguísticos, assim como operações mentais na construção dos sentidos e na representação simbólica do entorno sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- CROFT, W., CRUSE, D. A. **Linguística Cognitiva**. 1ª ed. Madrid: Ediciones Akal, 2008.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'enonciation**. Opérations et représentations. Tomo 1. Paris: Ophrys, 1990.
- FELTES, H. P. M. **Semântica cognitiva**: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRA, S.P.A. **Compreensão de leitura**: estratégias de tomar notas e da imagem mental. Recife: Psicologia e Pesquisa, 2001.
- FREEBODY, P., LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. Prospect: Australian Journal of TESOL, vol 5, nº 7, pp 7-16, 1990.
- ILDEFONSO MENDONÇA, M.M. Metáforas: Da Retórica à Terminologia. Revista dos algarves: revista da ESGHT /UALG, nº 17, pp 28-30, 2008.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOVECSES, Z. **Metaphor in culture**: universality and variation. 3ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University Chicago Press, 1980.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUINTILIANO, M. F. **Instituciones oratorias**. Traducción directa del latín por Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Librería de La Viuda de Hernando Y. C.ª, 1887. Tomo I.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

Submetido em 15/02/16

Aceito em 20/04/16

**UM *CLICK* NA LEITURA:
O ENSINO DA LEITURA POR MEIO DE OBJETOS DIGITAIS DE
APRENDIZAGEM**

**A CLICK ON READING:
THE TEACHING OF READING THROUGH DIGITAL LEARNING OBJECTS**

Kári Lúcia Forneck³⁰
Juliana Thiesen Fuchs³¹
Maria Elisabete Bersch³²

RESUMO: O projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos digitais de aprendizagem*, desenvolvido pelo Curso de Letras durante o ano de 2014, teve como propósito promover a qualificação do ensino e da aprendizagem da leitura na Educação Básica. Partiu-se da premissa de que se pode desenvolver, de maneira consciente, a capacidade de inferir e de compreender os textos. As ações do projeto de extensão se detiveram em duas linhas de atuação: a elaboração de objetos digitais de aprendizagem da leitura e a instrumentalização de professores para a produção e para o uso desses objetos em sala de aula. Neste trabalho, relata-se a produção decorrente da primeira ação. Foram produzidos 10 objetos digitais de aprendizagem com enfoque especial na aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura para a qualificação do leitor. O diferencial desses objetos está na natureza do *feedback*, cujo objetivo é auxiliar a tornar conscientes os processos mentais utilizados e a possível estratégia de inferência adotada durante a realização da atividade, em diferentes níveis, como sintático, semântico e pragmático, por exemplo. Esses objetos estão disponíveis ao público em duas versões: no *e-book* "Um click na leitura: objetos digitais de compreensão textual", acessível ao público no site da Editora da Univates, material que contém também referencial teórico de apoio aos professores; no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates (ROAU), em que os objetos estão disponíveis tanto em forma de coletânea quanto em forma individual, de onde têm sido acessados pelo Laboratório de Aprendizagem da Univates (UNIAPREN). Os objetos digitais de aprendizagem, em razão de sua essência interativa, contribuem para a sofisticação do processo de inferência e, em decorrência, para a qualificação da formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da leitura. Inferência. Objetos digitais de aprendizagem.

ABSTRACT: The extension project *The teaching of reading strategies: proposals of intervention through digital learning objects*, developed by the Language Program during the year 2014, aimed to promote the qualification of the teaching and learning of reading in Basic Education. We started from the premise that the ability to infer and understand the texts can be developed in a conscious way. The actions of the extension project focused on two lines of action: the development of digital objects of reading learning and the instrumentalization of teachers for the production and use of these objects in the classroom. In this work, the production resulting from the first action is reported. 10 digital learning objects were produced with special focus on the learning of metacognitive reading strategies to the qualification of the reader. The differential aspect of these objects is in the nature of the feedback, which aims to help make conscious the mental processes used and the possible inference strategy adopted for carrying out the activity at different levels, such as syntactic, semantic and pragmatic, for instance. These objects are available to the public in two versions: the e-book "A click in reading: digital objects of textual comprehension," accessible to the public on the website of Editora da Univates, this material also contains theoretical framework to support teachers; and in the Repository of Learning Objects of Univates (ROAU), in which the objects are available both in the form of collection and in individual form, from where they have been accessed by the Learning Lab of Univates (UNIAPREN). The digital learning objects, due to their interactive nature, contribute to the sophistication of the inferencing process and, consequently, to the qualification of the formation of the reader.

Keywords: Teaching of Reading. Inference. Digital learning objects.

³⁰ Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS, Doutoranda em Linguística pela PUCRS, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: kari@univats.br

³¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: jtfuchs@univates.br

³² Mestre em Educação pela PUCRS, Doutoranda em Educação pela Unisinos, Professora do Curso de Pedagogia da Univates, Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância. E-mail: bete@univates.br

1 Introdução

Sabe-se que a abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não implicam, necessariamente, que os usuários estejam mais e melhor informados (COLL, MONEREO, 2010).

No entendimento de Lalueza, Crespo e Camps (2010), processar um grande volume de informação em tempo reduzido, manter atenção em paralelo, deslocar funções do texto para a imagem, romper a linearidade no acesso à informação, além de buscar retroalimentação imediata para corrigir ou modificar a ação, supõem mudanças no tipo de habilidades desenvolvidas e valorizadas pela escola. Ou seja, para que o indivíduo consiga transitar de forma competente por esse universo de informações, é preciso que seja um leitor proficiente.

Entretanto, desenvolver uma cultura letrada depende, dentre outras razões, do desenvolvimento de novas formas de pensar a linguagem que valorizem o papel protagonista do estudante, que desenvolvam qualificação do acesso à informação e da produção do conhecimento, bem como que estimulem o desenvolvimento de diferentes contextos de interação com a linguagem.

Nesse cenário, configurou-se o projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*, promovido pelo Curso de Letras em parceria com o UNIPREN - Laboratório de Aprendizagem da Univates. Entre as ações do projeto, foram oportunizadas situações de aprendizagem em contextos associados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), através do desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem que exploram a interação com a linguagem em diferentes contextos, a fim de se desenvolverem habilidades de inferência. Os objetos digitais produzidos estão disponíveis no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates (ROAU) e, também, na versão *e-book* “Um click na leitura: objetos digitais de compreensão textual” (AUTOR et al., 2015), com complementação de referencial teórico direcionado a professores da Educação Básica.

Neste texto, apresentamos, num primeiro momento, os conceitos teóricos que serviram de fundamentos à produção, tanto em relação às questões digitais, quanto às questões linguísticas. Em seguida, relatamos o processo de produção dos objetos e, por fim, desenvolvemos a análise de um dos objetos digitais elaborados.

2 A tecnologia em função do ensino de estratégias metacognitivas da leitura

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010), as TDICs podem servir de suporte à mediação das relações entre estudantes, professores e conteúdos, o que pode ser concretizado por meio da seleção e disponibilização de materiais de aprendizagem, da elaboração de roteiros de estudo e da proposição e criação de novos materiais digitais, como objetos digitais de aprendizagem, por exemplo.

A principal vantagem dos objetos de aprendizagem, em termos didáticos, é a possibilidade de “[...] organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos” (TAROUCO, 2012, p. 85). Essa característica favorece o reuso do mesmo material na configuração de múltiplos roteiros de estudo, em diferentes situações de aprendizagem, o que garante autonomia tanto ao professor, quanto ao estudante. E é justamente essa a premissa que guiou a produção dos objetos de aprendizagem aqui apresentados.

Além do mais, entendemos que cabe à escola o papel central na formação de um leitor competente, por meio do estímulo à autonomia e ao desenvolvimento consciente de estratégias de leitura que melhor se apliquem às situações de leitura de diversos gêneros textuais com os quais esse leitor terá de lidar ao longo de sua vida (BEDDINGTON et al.,

2008). Desse modo, cada estudante poderá desenvolver com autonomia o complexo aparato cognitivo necessário à produção de inferências.

Do ponto de vista conceitual, assumimos a compreensão textual como ponto de partida para a produção dos objetos digitais de aprendizagem. Entendemos que o processo de leitura envolve capacidades cognitivas, entre as quais, a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a ativação da memória de trabalho, a inferenciação e o acesso à significação básica e complexa para a construção do sentido do texto (MORAIS, 2013).

Em outras palavras, a compreensão leitora, como a concebemos ao longo da produção dos objetos digitais aqui apresentados, é fruto do processamento cognitivo realizado pelo leitor, a partir da escolha automonitorada das estratégias de leitura que irão auxiliá-lo na compreensão do texto (PEREIRA, 2009).

Compreender um texto pressupõe associar as pistas linguísticas aos conhecimentos prévios, ora de forma automatizada, ora de forma consciente, de modo a produzir as inferências necessárias à produção de sentido do texto (DEHAENE, 2009; FERSTL, 2012).

Kintch e Rawson (2013) dão ênfase à necessidade de produzir inferências significativas a partir do que eles denominam modelo situacional do texto. Na estrutura superficial e na base do texto, que abrange a macro e a microestrutura, segundo os autores, estão as informações explícitas, as que são facilmente acessadas pelo leitor em razão das evidências linguísticas do próprio texto. Para construir o modelo situacional, entretanto, outras habilidades leitoras são exigidas, à medida que o leitor precisa construir os sentidos do texto a partir do que está implícito, mas acessível pelas pistas linguísticas do texto. Esse modelo envolve, portanto, aquilo que é expresso pelo texto e os sentidos que são inferidos a partir do que é expresso no texto. Ou seja, o modelo situacional somente pode ser construído quando há integração da informação fornecida pelo texto com o conhecimento e as metas de compreensão do leitor. Nesse caso, é justamente a inferência o processo cognitivo necessário para o preenchimento das lacunas do texto, que podem ser locais, em alguma passagem específica do texto, por exemplo, ou globais, em nível macroestrutural (KINTSCH; RAWSON, 2013). Bons leitores integram inferências em diferentes níveis de processamento de sentido.

Ao assumirmos o automonitoramento como norteador da capacidade de produzir inferências para compreender um texto, assumimos, também, que estratégias de leitura podem ser conscientemente desenvolvidas em espaços pedagógicos e situações de interação entre usuários da linguagem e a própria linguagem, intermediadas pelo uso da tecnologia.

Em Kato (2007), encontramos subsídios mais específicos em relação à distinção entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas de leitura. Para a autora, essa diferenciação reside, basicamente, no nível de consciência que é acessado durante a leitura. As estratégias cognitivas garantem ao leitor procedimentos eficazes de processamento automatizado e inconsciente da significação do texto. As estratégias metacognitivas, por sua vez, orientam o leitor para o uso das primeiras em diferentes situações de maneira consciente e desautomatizada. Em geral, as primeiras desenvolvem-se naturalmente, em função do *input* ou da motivação, enquanto as segundas dependem de intervenção pedagógica.

Durante a produção dos objetos digitais, enfocamos a aprendizagem de estratégias metacognitivas, pois são essas as que tornam o leitor consciente e autônomo em relação aos caminhos cognitivos que têm de percorrer para produzir a compreensão.

Os objetos digitais de aprendizagem propostos partem da premissa de que se pode ensinar e aprender a inferir de forma consciente, em todos os níveis linguísticos (fonológico, sintático, semântico e pragmático). Dessa forma, o leitor aprenderá a dar atenção àquilo que é relevante à inferenciação e controlará a própria compreensão.

3 Processo de elaboração dos objetos

A elaboração dos objetos digitais teve como foco apoiar o ensino e a aprendizagem da leitura, promovendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão leitora. Como base tecnológica para este projeto, foi eleito o software *Hotpotatoes*, em virtude da facilidade de acesso e manuseio. Essa característica tem fundamental importância no projeto, uma vez que tivemos também como objetivo incentivar professores da educação básica a criarem seus próprios objetos de aprendizagem, o que foi realizado por meio de oficinas abertas ao público interessado. Neste artigo, as questões referentes às oficinas de jogos digitais não serão abordadas.

Além disso, a opção por utilizar um gerador de conteúdos, ao diminuir o investimento em questões técnicas, possibilitou à equipe do projeto destinar maior tempo e atenção aos processos de roteirização dos objetos, ao tratamento do conteúdo e à elaboração de *feedbacks*. Por outro lado, essa mesma opção restringiu os tipos de atividades propostas aos previstos pelo *software*. Em algumas situações, o grupo buscou auxílio técnico para modificar o código-fonte, implementando alguns exercícios específicos e modificando aspectos de *layout*.

Uma vez definida a base tecnológica e o escopo do projeto, iniciamos o processo de definição de gêneros textuais a serem abordados na coletânea. Como princípios para esta definição ficou estabelecido: a) explorar uma mesma estratégia inferencial em contextos diversificados; b) abordar múltiplos gêneros; c) explorar variados formatos e suportes textuais; d) garantir a abordagem de diferentes estratégias de compreensão textual.

Selecionados os gêneros textuais, o grupo definiu ainda que os textos deveriam possibilitar a estruturação de atividades que desenvolvessem a inferenciação em diferentes níveis (morfológico, sintático, semântico e pragmático, por exemplo). Além disso, os objetos não teriam elementos teóricos prévios, pois o objetivo não era desenvolver habilidades metalinguísticas, e sim metacognitivas. Pistas para auxiliar o leitor a compreender os textos e, principalmente, a perceber as estratégias adotadas para a produção de inferências foram inseridas nos *feedbacks*. Dessa forma, os *feedbacks* se constituíram como elementos importantes na produção de sentidos e desencadeadores do processo de desautomatização da leitura, possibilitando ao leitor trazer para o plano da consciência as estratégias acessadas em cada situação de aprendizagem. Essa tomada de consciência possibilita aos sujeitos escolherem, intencionalmente, estratégias de leitura adequadas para diferentes contextos de compreensão textual.

Os roteiros dos objetos, buscaram especificar cada tela, informando os textos a serem explorados, as estratégias e atividades, as interações possibilitadas e os *feedbacks*. Por sua importância no contexto do projeto, foram os *feedbacks* que demandaram maior investimento de tempo e cuidado. Um *feedback* de erro não poderia apenas apresentar a incorreção da resposta do sujeito. Deveria, principalmente, trazer uma pista linguística que o desafiasse a explorar, de forma consciente, uma possível estratégia de leitura a ser utilizada naquele contexto. Os *feedbacks* de acerto, igualmente, deveriam ir além da simples congratulação, trazendo informações relativas ao possível caminho cognitivo traçado pelo leitor. Ou seja, tanto o *feedback* do erro quanto o do acerto contém explicações cujo objetivo é promover a desautomatização do processo de produção de inferências.

A implementação técnica dos objetos e sua revisão constituíram as últimas etapas deste processo.

Na próxima seção, apresentaremos um dos objetos integrantes da coletânea, tendo como foco os *feedbacks*.

4 A leitura em um *click*

Todos os objetos foram desenvolvidos de modo a explorar a produção de inferências em diversos níveis linguísticos, por meio da interação com diversos gêneros textuais. Além disso, como o propósito dos objetos era trazer para o plano da consciência a estratégia de leitura a ser adotada para compreensão, os *feedbacks* elaborados para as alternativas de cada atividade foram pensados de modo a conduzir o leitor metacognitivamente nesse processo. Assim, pretendeu-se instrumentalizar o estudante a aplicar os mesmos roteiros cognitivos em outras experiências de leitura que vier a ter.

Nesta seção, apresentaremos parte de um dos dez objetos de aprendizagem elaborados, tomando como ponto de partida os conceitos acima apresentados, a fim de ilustrar de que modo o *feedback* de cada questão foi pensado.

O objeto ilustrado na Figura 1 explora a compreensão a partir da linguagem verbal e não verbal presentes no gênero tira e das relações semântico-pragmáticas entre os enunciados.

Figura 1 – Tela da primeira questão do objeto Calvin

Leia a tirinha abaixo.



OLHA SÓ, HAROLDO. EU FIZ AS CONTAS E DESCOBRI QUE PASSO UMA MÉDIA DE QUATRO DIAS POR ANO TOMANDO BANHO.

QUATRO DIAS INTEIROS - MANHÃ, TARDE E NOITE - SÓ SENTADO DENTRO DESTA BANHEIRA IDIOTA. PODERIA HAVER MAIOR PERDA DE TEMPO DO QUE ESSA?

QUANTO TEMPO VOCE LEVOU FAZENDO ESSAS CONTAS?

Qual a percepção de perda de tempo para Calvin e para Haroldo?

A. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda tempo.

B. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, fazer contas é perder tempo.

C. Para Calvin e Haroldo, tomar banho é uma perda de tempo.

Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

O propósito desta questão é o de reconhecer a dupla significação da expressão *perda de tempo*, uma explícita na fala de Calvin e outra implícita na fala de Haroldo. As três alternativas apresentam a informação explícita “tomar banho”, mas a questão pressupõe que o estudante perceba o sentido implícito, a partir da exploração de uma inferência em nível pragmático, pois é preciso que o leitor perceba a intenção de Haroldo ao produzir a ironia presente no enunciado: contabilizar a perda de tempo é perda de tempo ainda maior que tomar banho. Há, portanto, uma escala de conceituação da expressão *perda de tempo*.

Para cada alternativa há um *feedback*.

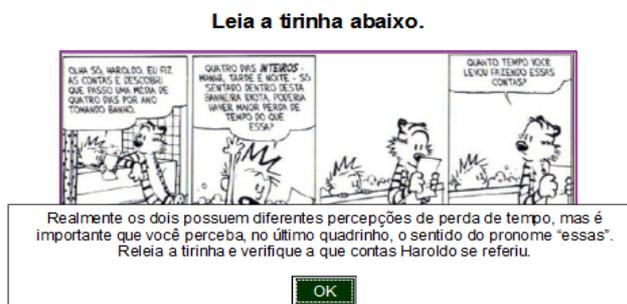
Se assinalar a alternativa *c*, o estudante terá como *feedback* o seguinte enunciado: “Ops! Cada um possui uma diferente percepção de perda de tempo. Releia a tirinha,

especialmente o último quadro, e tente novamente!”. O *feedback* pretende levar o leitor a perceber que a pista para a compreensão da dupla significação de *perda de tempo* está no último quadro da tira. A intenção é fazer com que o leitor reconheça seu erro e perceba o percurso cognitivo que deve percorrer para dar conta da existência de duas significações para *perda de tempo*, uma de Calvin e a outra de Haroldo.

Já as alternativas *a* e *b* apresentam propositalmente significação semelhante. Mas entre elas – *fazer contas é perda de tempo* e *contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda de tempo* – há uma distinção semântico-pragmática importante: de fato, em ambas as alternativas fazer contas é indicativo de perda de tempo, mas a tira indica que Haroldo não está se referindo a qualquer tipo de conta, e sim um tipo específico, aquele feito por Calvin.

Para compreender a tira, é preciso que o estudante perceba essa segunda significação. Por essa razão, caso assinale a alternativa *b*, o *feedback* aponta a pista linguística que traz para o plano da consciência o percurso necessário à compreensão do texto: “Realmente os dois possuem diferentes percepções de perda de tempo, mas é importante que você perceba, no último quadrinho, o sentido do pronome ‘essas’. Releia a tirinha e verifique a que contas Haroldo se referiu.” (Figura 2). A pista indica que é preciso reconhecer a função anafórica do pronome demonstrativo *essas* de retomar a especificidade das contas feitas por Calvin.

Figura 2 –*Feedback* do erro



Qual a percepção de perda de tempo para Calvin e para Haroldo?

- A. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, contabilizar o tempo que se passa tomando banho é perda tempo.
- B. Para Calvin, tomar banho é uma perda de tempo; para Haroldo, fazer contas é perder tempo.
- C. Para Calvin e Haroldo, tomar banho é uma perda de tempo.

Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

Por fim, se acertar, o *feedback* indica o percurso que o leitor percorreu para o acerto:

“Realmente a fala de Calvin no segundo quadro mostra explicitamente a sua percepção do banho como sendo uma perda de tempo. A pergunta de Haroldo, no último quadro, por sua vez, sugere que perda de tempo é contabilizar o tempo que se passa tomando banho. Muito bem!”

A segunda questão desse objeto explora outra particularidade da pergunta de Haroldo, feita no último quadro da tira: a noção de gradação. Além disso, explora a capacidade do estudante de compreender paráfrases.

Figura 3 –Tela da segunda questão do objeto Calvin



Clique na imagem para ampliar

A respeito das percepções de Haroldo sobre “perda de tempo”, são feitas as seguintes afirmações. Assinale as que são verdadeiras:

- Haroldo não compactua com a percepção de Calvin sobre o tempo gasto em banhos. E ainda por cima, ironiza o tempo desperdiçado na elaboração dos cálculos.
- Haroldo dá a entender que fazer cálculos sobre o tempo gasto em banhos é perda de tempo maior que tomar tantos banhos.
- Haroldo acredita que Calvin, além de perder tempo tomando banho, também perde tempo fazendo contas sobre esse tempo perdido.
- Haroldo não concorda que tomar banho seja uma perda de tempo porque, para ele, perder tempo é tão somente fazer contas.

Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

Para esta questão há três *feedbacks* de erro e um de acerto. As indicações de erro se dão das seguintes maneiras:

- Não há nenhum indício ao longo do texto de que Haroldo discorde da percepção de que tomar banho é perda de tempo. Releia o texto e atente, em especial, à expressão “maior”, presente na fala de Calvin no segundo quadrinho, e à pergunta lançada por Haroldo no final. Tente novamente.
- Observe que algumas das alternativas marcadas pressupõem que Haroldo discorda da percepção de que tomar banho é uma perda de tempo. No entanto, não há indícios que confirmem essa ideia ao longo do texto. Tente novamente!
- Com efeito, as alternativas marcadas remetem a uma ideia de “escala” de perda tempo: tomar banho pode ser perda de tempo, mas maior perda de tempo é contabilizar esse tempo perdido. Está correto. Contudo, você pode encontrar mais alternativas que contêm esta ideia.

Há três *feedbacks* diferentes em razão das combinações possíveis de itens assinalados: para o caso de o estudante ter assinalado uma alternativa errada e nenhuma certa (a), uma correta e uma errada (b) e uma correta apenas (c). Cada um dos *feedbacks*, portanto, encaminha o leitor à resposta certa da questão, atentando às pistas linguísticas do texto.

O primeiro e o segundo *feedbacks* levam o leitor a perceber que não há pista linguística que possa induzir à inferência de que Haroldo discorde de Calvin em relação à ideia de que tomar banho possa ser perda de tempo. Há, inclusive, uma indicação de que o termo *maior* é pista para indicação de gradação ao indicar que há um tipo de perda de tempo – tomar banho – e que há outro tipo de perda de tempo ainda maior – contabilizar o tempo perdido tomando banho. A pretensão desses *feedbacks* e de todos os objetos digitais é que o leitor fique atento às pistas linguísticas dos textos, pois são elas que indicam as inferências a serem produzidas pelo leitor. Acreditamos que a desautomatização do processo de leitura se dá pela atenção aos elementos do texto.

O terceiro *feedback* requer que o estudante atente à noção de paráfrase. Entendemos que saber reconhecer e produzir paráfrases é indicação de compreensão leitora, pois a habilidade de se reconhecerem os mesmos sentidos sendo produzidos por enunciados

diferentes exige do leitor, necessariamente, a compreensão do enunciado do qual se gerou a paráfrase. Essa habilidade é exigida do leitor, caso ele não tenha reconhecido ambos os enunciados corretos.

Por fim, se o leitor acertar a questão, assinalando os dois enunciados corretos, o *feedback* aponta para o sentido reconhecido pelo leitor, mostrando que aspectos ele levou em consideração para assinalar a resposta certa (Figura 4).

Figura 4 –Tela do *feedback* do acerto do objeto Calvin



Fonte: Forneck et al. (2015, texto digital).

5 Considerações finais

Como abordado no início deste texto, convivemos cotidianamente, e cada vez mais, com múltiplos gêneros textuais em diferentes suportes, que demandam dos sujeitos diversificadas habilidades de leitura, dentre elas, a de ativar estratégias que possibilitem produzir inferências. Nesse sentido, é importante que a leitura seja ensinada nas escolas, por meio de atividades que possam auxiliar os sujeitos a se tornarem conscientes das estratégias de compreensão necessárias a cada contexto de leitura. Objetos de aprendizagem digitais constituem uma alternativa de disponibilizar outros meios de acesso à aprendizagem da leitura, contribuindo para potencializar situações de ensino, neste caso, de estratégias de inferência. Acreditamos, ainda, que é preciso e possível repensar o trabalho desenvolvido nas escolas, tendo presente que as necessidades de aprendizagem e de conhecimento requeridas dos indivíduos se ampliam e se modificam constantemente.

Neste relato, apresentamos, inicialmente, conceitos teóricos que embasaram a construção dos objetos, estabelecendo uma interface entre TDICs e o processamento cognitivo da leitura, início do caminho percorrido pela equipe do projeto. Na sequência, apresentamos de que forma as perspectivas das TDICs e do processamento cognitivo da leitura podem ser aproximados com o intuito de elaborar novas propostas de atividades que possibilitem explorar, por meio de estratégias metacognitivas, a habilidade de inferir, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora.

Discorremos, também, acerca da característica interativa de objetos digitais de aprendizagem e, especialmente, da possibilidade da intervenção por meio de *feedbacks* qualitativos, enquanto elementos que podem contribuir significativamente com o processo de desautomatização do percurso cognitivo percorrido pelo leitor ao construir o sentido do texto, pelo fato de o conduzirem a observar e reconhecer pistas linguísticas que contribuem com o processo de inferenciação.

Por fim, acreditamos que as TDICs podem potencializar o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem fundamentadas na perspectiva do desenvolvimento de estratégias metacognitivas, contribuindo para o aprimoramento da competência leitora e, portanto, ampliando o acesso qualitativo dos sujeitos à informação.

REFERÊNCIAS

- BEDDIGTON, John; COOPER, Cary L.; FIELD, John; GOSWANI, Usha; HUPPERT, Felicia A.; JENKINS, Rachel; JONES, Hannah S.; KIRKWOOD, Tom B. L.; SAHAKIAN, Barbara J.; THOMAS, Sandy M. The mental wealth of nations. *Nature*, 455, p. 1057-1060, 2008.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In:
- COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.
- COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2011.372 p.
- FERSTL, Evelyn C. The functional neuroanatomy of text comprehension: what's the story so far? IN: SCHMALHOFER, Franz; PERFETTI, Charles A. (EDS.). **Higher Level Language in the Brain**: Inference and Comprehension Processes. Psychology Press, 2012, p. 53-102.
- FORNECK, Kári; FUCHS, Juliana T.; BERSCH, Maria E.; COSTA, Maila C. B.; SILVA, Manuela T.; FISCHER, Marcela. **Um click na leitura**: objetos virtuais de compreensão textual. Lajeado: Ed. da Univates, 2015. E-book. Disponível em: <http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/110/pdf_110.pdf>. Acesso em: 24 de fev. 2016.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.121 p.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. Compreensão. In: SNOWLING Margaret, HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.227-244.
- LALUEZA, José L.; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-67.
- MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.182 p.

PEREIRA, Vera W. Predição e inferência leitora. In: CAMPOS, Jorge (org). **Inferências linguísticas nas interfaces**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 10-22.

TAROUCO, Liane M. R. Objetos de aprendizagem e a EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012, p. 83-92.

Submetido em 11/02/16

Aceito em 26/04/16

METÁFORAS DO AMOR EM CRÔNICAS DE VERÍSSIMO

METAPHORS OF LOVE IN CHRONICLES OF VERÍSSIMO

Cynthia Gomes Pinheiro³³

Janaina Aires da Silva³⁴

Lucienne Claudete Espíndola³⁵

RESUMO: Este trabalho apresenta uma descrição das metáforas conceptuais do amor, e suas respectivas expressões linguísticas, encontradas em oito crônicas presentes nos livros *Amor Veríssimo* e *Comédias da Vida Privada*, de Luis Fernando Veríssimo, que retratam exemplos de relacionamentos que vivenciamos no contexto da vida privada. Além disso, buscamos identificar quais são as inferências possíveis na compreensão das respectivas expressões linguísticas metafóricas a partir de modelos mentais (Van Dijk, (2012 [2008])). Conforme exposto por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a metáfora conceptual é um recurso amplamente utilizado no cotidiano, inclusive em textos literários, com o objetivo de auxiliar na compreensão dos conceitos que não são claramente delineados em nossa experiência de forma direta, como é o caso do conceito de amor. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os seguintes trabalhos: a teoria da Metáfora Conceptual postulada por Lakoff e Johnson (2002 [1980], 2003) e outros e a teoria dos Modelos Mentais de Van Dijk (2012 [2008]). Quanto à metodologia empregada, primeiramente identificamos as expressões linguísticas metafóricas nos textos e as metáforas subjacentes a essas expressões, e, em seguida, apresentamos uma discussão sobre como as expressões linguísticas metafóricas são compreendidas a partir dos modelos mentais. Com os resultados encontrados, confirmamos a hipótese de que as atualizações das metáforas conceptuais retratadas nas crônicas remetem a modelos mentais que levam à compreensão dos aspectos discursivos dessas crônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora Conceptual. Amor. Crônicas. Modelos Mentais.

ABSTRACT: This work presents a description of the conceptual metaphors of love, and their linguistic expressions, found in eight chronicles present in the books *Amor Veríssimo* e *Comédias da Vida Privada*, by Luis Fernando Veríssimo, which show examples of relationships we experience in the context of private life. In addition, we seek to identify what are the possible inferences in understanding the respective metaphorical linguistic expressions from mental models. As discussed by Lakoff and Johnson (2002 [1980]), the conceptual metaphor is a widely used resource in everyday life, including literary texts, in order to help understand the concepts that are not clearly delineated in our experience directly, such as the concept of love. Therefore, we used as theoretical reference the following works: the theory of Conceptual Metaphor postulated by Lakoff & Johnson (2002 [1980], 2003) and others and the theory of Mental Models of Van Dijk (2012 [2008]). As for methodology, firstly we identified the metaphorical linguistic expressions in the texts and the metaphors underlying such expressions, and, then, we present a discussion of how the metaphorical linguistic expressions are understood from the mental models. With the results, we confirm the hypothesis that the updates of the conceptual metaphors portrayed in the chronicles remit to mental models that lead to the understanding of the discursive aspects of these chronicles.

PALAVRAS-CHAVE: Conceptual Metaphor. Love. Chronicles. Mental Models.

1 Introdução

A metáfora não é mais um fenômeno puramente linguístico; ela faz parte da vida cotidiana e está presente em nossos pensamentos e ações, conforme exposto por Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Assim, os processos que constituem o pensamento são metaforicamente estruturados e definidos, mas esse fato não é algo de que temos plena consciência porque estamos quase sempre pensando e agindo automaticamente.

³³ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING/UFPB).
cynthiagopinheiro@gmail.com

³⁴ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING/UFPB).janaaires@hotmail.com

³⁵ Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING/UFPB).lucienne_@hotmail.com

Buscamos apresentar, neste trabalho, uma análise das expressões linguísticas metafóricas encontradas nas crônicas dos livros *Amor Veríssimo* (AV) e *Comédias da Vida Privada* (CVPr) de Luis Fernando Veríssimo, e uma discussão sobre como essas expressões são compreendidas na nossa cultura a partir de modelos mentais. Essas metáforas constituem parte dos resultados obtidos na dissertação intitulada *Metáforas e Metonímias Conceptuais em Crônicas de Luis Fernando Veríssimo* cujo objetivo foi apresentar a análise de expressões linguísticas metonímicas e metafóricas nas crônicas de Veríssimo, bem como verificar de que forma essas expressões linguísticas são compreendidas a partir dos modelos mentais postulados por Van Dijk (2012 [2008]).

O nosso trabalho está dividido em três partes: na primeira, mostramos um breve panorama sobre a teoria da Metáfora Conceptual estabelecida por Lakoff e Johnson (2002[1980], 2003), bem como a teoria dos Modelos Mentais postulada por Van Dijk (2012 [2008]); na segunda, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, em que, após explicitar a forma metodológica do trabalho (características do *corpus* e os procedimentos analíticos), apresentamos a análise das crônicas, com o levantamento das metáforas conceptuais e discussão sobre como essas expressões linguísticas metafóricas são compreendidas na nossa cultura a partir dos modelos mentais. Por fim, apontamos algumas considerações a respeito dos resultados obtidos com a análise dos dados.

2 Fundamentação teórica

Apresentamos, a seguir, alguns conceitos que fundamentam a teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002[1980], 2003) e a teoria dos Modelos Mentais de Van Dijk (2012 [2008]).

2.1 A metáfora conceptual

A partir da obra *Metaphors we live by*, publicada em 1980, Lakoff e Johnson provocam uma revolução nas pesquisas sobre a metáfora.

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por esta razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45).

Diante dessa revelação, o sistema conceptual humano passa a ser visto como fortemente metafórico, isto é, os processos que constituem o pensamento são metaforicamente estruturados e definidos: “o conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 48). Porém esse fato não é algo de que temos plena consciência, pois estamos quase sempre pensando e agindo automaticamente.

Os autores definiram a metáfora como uma maneira de conceptualizar nossas experiências, em que é verificado um mapeamento entre dois domínios (domínio fonte para o domínio alvo). Contudo, apenas uma parte do conceito do domínio fonte é usada para estruturar o conceito do domínio alvo, senão uma coisa seria a outra. Na metáfora AMOR É GUERRA, por exemplo, é possível utilizar alguns aspectos do domínio fonte GUERRA

(lutar, conquistar) para construir o conceito de AMOR. Ou seja, algumas ações relacionadas ao amor são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra. Quando dizemos “Ele lutou por ela” ou “Apesar do seu grande esforço, o rapaz não conseguiu *conquistá-la*”, sabemos que não há uma batalha física, mas atitudes que correspondem à parte usada do conceito do domínio fonte GUERRA e pertencem à nossa maneira ordinária de falar do AMOR.

De uma forma geral, os conceitos a que se referem as emoções (ex: amor, felicidade, tristeza etc.) são quase totalmente estruturados metaforicamente:

O conceito de AMOR, por exemplo, é fortemente estruturado metaforicamente: AMOR É UMA VIAGEM, AMOR É UM PACIENTE, AMOR É UMA FORÇA FÍSICA, AMOR É LOUCURA, AMOR É GUERRA etc. O conceito de AMOR tem um núcleo que é minimamente estruturado pela subcategorização AMOR É UMA EMOÇÃO e por ligações com outras emoções, por exemplo, gostar. Isso é típico de conceitos de emoção que não são claramente delineados em nossa experiência de forma direta e, portanto, devem ser compreendidos, primeiramente, de forma indireta, via metáfora. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 163).

Dessa forma, a linguagem que usamos para falar do amor “não é poética, ornamental, ou retórica; é literal” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 48). Falamos (e agimos!) desta ou daquela forma com relação ao **amor** porque o concebemos assim.

Os conceitos metafóricos são estruturados de maneira sistemática, mas, para que a metáfora seja entendida, é necessário que esteja coerente com o contexto social em que é proferida, caso contrário ela poderá ser mal interpretada. Por exemplo, no Brasil e em outros países, encontramos várias manifestações linguísticas da metáfora TEMPO É DINHEIRO, conforme abaixo:

- ✓ Como você gasta seu tempo hoje em dia?
- ✓ Tenho investido muito tempo nela.
- ✓ Você deve calcular bem o seu tempo.
- ✓ Você está desperdiçando meu tempo

Portanto, observamos que o tempo é entendido como algo que pode ser gasto, investido, orçado ou mesmo desperdiçado. Concebemos o tempo assim porque agimos como se o tempo fosse um bem valioso, um recurso limitado como o dinheiro. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 51).

Vale ressaltar também a existência das metáforas TEMPO É UM RECURSO LIMITADO e TEMPO É UM BEM VALIOSO derivadas da metáfora TEMPO É DINHEIRO, pois, em nossa sociedade, o dinheiro é um recurso limitado e recursos limitados são bens preciosos. Logo, entendemos o tempo conforme o modo como este é concebido em nossa cultura, que não necessariamente é entendido da mesma forma em todas as outras culturas; ou seja, há lugares onde as pessoas vivem sem se preocupar se estão gastando seu tempo de maneira eficiente, evidenciando que a metáfora é cultural.

For example, time doesn't necessarily have a use and isn't necessarily a resource. Many people in cultures around the world simply live their lives without being concerned about whether they are using their time efficiently. However, other cultures conceptualize time metaphorically as though it were a limited resource. The Time Is Money metaphor imposes on the time domain various as-pects of resources. In doing so, it adds elements to the

time domain, creating a new understanding of time. ³⁶ (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 252, 253).

Segundo Kövecses (2010), tanto as expressões linguísticas metafóricas quanto as suas respectivas metáforas conceptuais são altamente convencionais (ou convencionalizadas) no uso de uma comunidade linguística. Isso quer dizer que os falantes daquela comunidade utilizam, diária e naturalmente, algumas expressões linguísticas licenciadas por metáforas conceptuais para falar de conceitos como discussão, amor, teorias, ideias, organizações sociais, vida etc., conforme exemplos abaixo:

DISCUSSÃO É GUERRA: Eu defendi meu argumento.

AMOR É UMA VIAGEM: Amor, temos que seguir nossos caminhos separados.

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES: Precisamos construir uma nova teoria.

IDEIAS SÃO ALIMENTOS: Eu não posso digerir todos esses fatos.

ORGANIZAÇÕES SOCIAIS SÃO PLANTAS: A empresa está crescendo rapidamente.

VIDA É UMA VIAGEM: Apesar de todas as dificuldades, ela está conseguindo seguir sozinha na vida.

Verificamos, portanto, que as metáforas conceptuais e suas expressões linguísticas são formas comuns e naturais de se falar e pensar sobre esses assuntos e, por isso, são bastante convencionalizadas. Elas estão enraizadas no discurso do falante, que, geralmente, não percebe que está utilizando termos de um conceito mais concreto para se referir a outro mais abstrato.

In fact, most speakers would not even notice that they use metaphor when they use the expression defend in connection with arguments, construct in connection with theories, go our separate ways in connection with love, grow in connection with company, digest in connection with ideas, or head start in connection with life. For native speakers of English, these are some of the most ordinary and natural ways to talk about these subject matters. ³⁷ (KÖVECSES, 2010, p.34)

De uma forma geral, a metáfora permite focalizar um determinado aspecto de um conceito, mas esconde outros aspectos desse mesmo conceito. Em AMOR É GUERRA, por exemplo, focalizamos exclusivamente os aspectos bélicos do amor, pois estamos engajados no objetivo de lutar, perseguir, conquistar a pessoa amada, o que nos impede de focalizar outros aspectos desse conceito, como os aspectos referentes ao tempo investido nessa ação. O amante pode ser visto como alguém que está gastando o seu tempo em busca da pessoa amada, em um esforço para conseguir que seu amor seja correspondido. Porém, quando

³⁶ Por exemplo, tempo não necessariamente tem um uso e não é necessariamente um recurso. Muitas pessoas em culturas ao redor do mundo simplesmente vivem suas vidas sem se preocupar se elas estão usando seu tempo de forma eficiente. Contudo, outras culturas conceituam o tempo metaforicamente como se fosse um recurso limitado. A metáfora Tempo É Dinheiro impõe ao domínio tempo muitos aspectos de recursos. Ao fazê-lo, adiciona elementos para o domínio tempo, criando uma nova compreensão do tempo (tradução nossa).

³⁷ De fato, a maioria dos falantes nem mesmo percebe que eles usam metáfora quando usam termos como defender com relação à discussão, construir com relação a teorias, seguir caminhos separados com relação ao amor, crescer com relação à empresa, digerir com relação a ideias, ter um bom começo com relação à vida. Para falantes nativos de inglês, estas são algumas das formas mais comuns e naturais de se falar sobre estes assuntos (tradução nossa).

pensamos nos aspectos bélicos do amor, dificilmente lembramos do tempo utilizado nessa conquista.

A metáfora do canal, documentada por Reddy (1979), é um exemplo de como um conceito metafórico pode encobrir algum aspecto da nossa experiência. Ele observa que o nosso modo de falar sobre a linguagem é estruturado pela seguinte metáfora complexa: IDEIAS (OU SIGNIFICADOS) SÃO OBJETOS, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES e COMUNICAÇÃO É ENVIAR. Ou seja, “o falante coloca ideias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para um ouvinte que retira as ideias-objetos das palavras-recipientes” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 54). Mas, se observarmos as implicações da metáfora do canal, verificamos que ela ressalta apenas o aspecto da comunicação, porém mascara aspectos sobre o contexto ou falante, importantes para o sucesso comunicativo.

Em primeiro lugar, uma das partes da metáfora do canal, isto é, EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES DE SIGNIFICADOS, implica que palavras e sentenças tenham significado em si mesmas, independentemente de qualquer contexto ou falante. Um outro aspecto dessa metáfora, ou seja, SIGNIFICADOS SÃO OBJETOS, implica que significados tenham uma existência independente de pessoas e contextos (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 55).

Portanto, a metáfora do canal trata a comunicação como sendo perfeita, sem ruídos, em que o ouvinte pega o significado das palavras proferidas pelo falante e o coloca na sua cabeça. Porém, não podemos pensar que todas as conversas são claras, que todas as situações comunicativas são realizadas com sucesso, pois é necessário levar em consideração a influência exercida pelo contexto comunicativo e a experiência de vida dos participantes para que haja a verdadeira construção do sentido.

O trabalho desenvolvido por Reddy (1979) foi de extrema importância para o estudo da metáfora, à medida que esta passou a ser tratada como um recurso cognitivo, e não mais como um recurso figurativo, que fazia parte das linguagens especiais, como a retórica e a poética.

Posteriormente, Lakoff e Johnson avançam com os estudos de Reddy, revelando que “a metáfora do canal não é simplesmente uma forma de falar sobre a comunicação, mas uma forma de pensar e agir quando nos comunicamos” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 19). Isto é, a metáfora do canal faz parte do nosso sistema conceptual metafórico e não é somente uma linguagem sobre a linguagem. Nesse contexto, os autores evidenciam as metáforas conceptuais subjacentes às expressões linguísticas metafóricas documentadas por Reddy (1979), conforme exemplos abaixo:

MENTE É UM RECIPIENTE

- Não consigo *tirar* essa música da cabeça.
- Será que vou conseguir *enfiar* essas estatísticas na tua cabeça?

IDEIAS (OU SENTIDOS) SÃO OBJETOS

- Quem te *deu* essa ideia?
- Você *encontrará* ideias melhores que essa na biblioteca.

PALAVRAS OU EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS SÃO RECIPIENTES

- O significado é o que *está nas palavras*, bem aí.

- Quando você tiver uma boa ideia, tente *colocá-la* imediatamente *em palavras*.

COMUNICAR É ENVIAR OU TRANSFERIR A POSSE

- Vou tentar *passar* o que tenho na cabeça.
- Eu lhe *dei* essa ideia.

COMPREENDER É PEGAR (OU VER)

- Não consegui *pegar* o sentido desse texto
- Você pode *ver* ideias coerentes nesse trabalho?

Dessa forma, Reddy tem o seu trabalho merecidamente reconhecido, pois ele foi o primeiro a demonstrar, por meio de rigorosa análise linguística (que resultou na metáfora do canal), que a metáfora não é um desvio da linguagem cotidiana, como era entendida na visão tradicional; muito pelo contrário, a metáfora **faz parte** dessa linguagem e do modo comum de conceptualizar o mundo.

Explicar a maneira como as pessoas compreendem suas experiências exige uma concepção de definição muito diferente da visão tradicional. Uma teoria experiencial de definição utiliza uma noção diferente do que deve ser definido e do que permite definir. Em nossa proposta, os conceitos individuais não são definidos de uma forma isolada, mas, ao contrário, eles são definidos em termos de seus papéis nos tipos naturais de experiências. Os conceitos não são definidos exclusivamente em termos de propriedades inerentes; ao invés disso, eles são definidos basicamente em termos de propriedades interacionais (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 217).

Compreender conceitos como a linguagem, o amor, a discussão, a guerra, entre tantos outros, requer que as pessoas percebam que estes não precisam ser rigidamente definidos em termos de características próprias; ao invés disso, os conceitos precisam ser entendidos a partir das associações com as experiências pessoais, e construídos através da metáfora conceptual.

Outro aspecto importante da teoria da metáfora conceptual é a noção de *mapeamento* que se refere a correspondências metafóricas sistemáticas entre diferentes conceitos. Grady (2007) explica através da metáfora NAÇÕES/ESTADOS SÃO NAVIOS que é comum conceptualizar, através de correspondências metafóricas, nações/estados (ou outro corpo político) como navios, a progressão histórica do estado como o curso do navio, as questões políticas e outras circunstâncias enfrentadas pelo estado como os mares que o navio atravessa, e assim por diante. Dessa forma, o mapeamento sistemático de elementos de um domínio conceptual para outro domínio envolve, além de objetos e propriedades, relações, eventos e cenários que caracterizam aquele domínio.

2.2 Modelos Mentais

Em 1983, Johnson-Laird lançou uma teoria dos modelos mentais com a finalidade de resolver alguns problemas de inferência relativos à compreensão do discurso, caracterizada por sua estreita relação com a teoria dos modelos da Lógica (Semântica Formal). Paralelamente, Van Dijk e Kintsch postularam uma teoria mais geral sobre como as pessoas compreendem o discurso em nível de processamento, nomeando-a de ‘modelos de situações’.

Até aquele momento, as propostas sobre compreensão do discurso abordavam apenas algum tipo de representação mental dos sentidos de um texto.

Os ‘modelos de situação’ são modelos mentais que os usuários da língua constroem cognitivamente a respeito dos eventos ou fatos que são assuntos de um texto, o que vai além da simples representação do sentido do texto (DIJK, 2012 [2008], p. 90). Sendo assim, a coerência de um texto só vem à tona quando os usuários da língua, além de construir modelos mentais dos eventos ou fatos tratados no texto, conseguem relacionar entre si os eventos ou fatos que constituem esses modelos.

Os modelos mentais incorporam necessariamente elementos de ordem pessoal, fazendo com que todas as produções e interpretações sejam únicas. Portanto, a essência pessoal e subjetiva dos modelos mentais explica porque o usuário da língua também expõe suas emoções e opiniões e não se limita a representar os fatos.

Uma das muitas propriedades fundamentais dos modelos mentais é serem pessoalmente únicos e subjetivos. Eles não representam objetivamente os eventos de que fala o discurso, mas antes a maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função de objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias – ou em função de outros aspectos do ‘contexto’ (DIJK, 2012 [2008], p. 92).

No entanto, a unicidade e a subjetividade dos modelos mentais não implicam que eles sejam totalmente subjetivos e que todo discurso individual seja totalmente original. Isto quer dizer que os modelos mentais também podem ser influenciados por propriedades ‘objetivas’ do discurso, como por exemplo, a organização espacial de uma situação. Logo, devido às circunstâncias e contingências da situação presente, a estrutura abstrata de cada modelo mental (mesmo este sendo único) pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções ou experiências acumuladas das pessoas.

Os modelos mentais podem também ser significativos ou não, pois aquilo que faz sentido para o falante, pode não fazer sentido para o ouvinte. Ou seja, se falante e ouvinte possuírem modelos mentais diferentes, ainda que estes sejam superpostos, eles podem interpretar de modos diferentes o ‘mesmo’ discurso o que pode ocasionar, em algum momento, um mal-entendido.

Assim, podemos definir os modelos mentais como representações cognitivas de nossas experiências. As interpretações pessoais de tudo aquilo que acontece conosco compõem um conjunto de modelos mentais, que ficam armazenados na nossa memória episódica (DIJK, 2012 [2008], p. 94).

Porém, muitas experiências pessoais comuns, como comer uma macarronada no almoço ou assistir à notícia sobre um bebê abandonado em uma lixeira, são facilmente esquecidas, pois não estão conectadas significativamente a outras experiências, tornando difícil a recuperação dessas experiências na memória episódica. Já o conhecimento pessoal de uso frequente, como ter que chegar ao trabalho às 08h, ou aquele que é compartilhado socialmente, são mais facilmente recuperados. Ainda assim, os modelos mentais (sejam eles ‘antigos’ ou ‘atuais’) fazem parte das ações de antecipação, planejamento e compreensão dos acontecimentos e discursos.

Há uma relação direta entre os modelos mentais pessoais e o conhecimento social geral, pois o conhecimento compartilhado socioculturalmente é sempre ativado durante a construção ou atualização do modelo mental sobre um acontecimento. Por exemplo, quando estamos lendo uma notícia sobre a epidemia do Ebola, é necessário um uso extenso do

conhecimento geral sobre vírus, contágio, pacientes e alguns outros aspectos da doença para que o processo de construção ou atualização desse modelo mental seja bem sucedido.

Vale ressaltar que grande parte do aprendizado diário baseia-se em experiências pessoais. Portanto, o nosso conhecimento geral pode ser derivado de modelos mentais (que representam as experiências), por exemplo, por abstração, generalização e contextualização, conforme explica Van Dijk (2012 [2008], p.98):

Se lemos regularmente nos jornais matérias sobre ataques terroristas ou guerras, pouco a pouco aprendemos sobre tais ataques ou sobre guerras em geral. Embora no ensino formal, e também através do discurso dos nossos pais, possamos também aprender muitas coisas abstratas ou gerais de maneira direta (tipicamente em textos e falas de caráter expositivo), em geral, o aprendizado a partir de experiências pessoais acontece por generalização e abstração a partir de modelos mentais.

Dessa forma, observamos que as nossas experiências pessoais compõem um conjunto de modelos mentais que fazem parte da nossa memória. “Termos consciência de nós mesmos, do que estamos fazendo, observando ou vivenciando significa – entre outras coisas – que estamos construindo e atualizando modelos mentais que interpretam, representam e guardam tais experiências.” (DIJK, 2012 [2008], p. 102).

A partir do entendimento de que a metáfora conceptual é uma operação cognitiva e que a cognição é uma das propriedades que opera na interface entre a sociedade e as realizações discursivas, os modelos mentais aparecem como representações cognitivas de nossas experiências. Portanto, utilizaremos em nossa pesquisa a noção de modelos mentais proposta por Van Dijk (2012 [2008]), para entender como acontece a compreensão, do ponto de vista textual, das expressões linguísticas metafóricas do texto.

3 Análise dos dados

O *corpus* da nossa pesquisa é constituído de 08 crônicas encontradas nos livros *Amor Veríssimo* (AV) e *Comédias da Vida Privada* (CVPr) de Luis Fernando Veríssimo, nas quais foram encontradas metáforas recorrentes para categorizar o conceito de AMOR.

Para verificar o objetivo estabelecido, apresentamos em três etapas a análise das crônicas das obras selecionadas: a primeira etapa se refere à identificação das expressões metafóricas existentes nos textos, utilizando o método de leitura proposto por Sardinha (2007); a segunda etapa diz respeito ao levantamento das metáforas subjacentes a essas expressões; a terceira etapa se refere a uma análise das metáforas mais recorrentes à luz da Teoria dos Modelos Mentais, verificando quais são as possibilidades de inferência na compreensão dessas expressões linguísticas metafóricas a partir dos modelos mentais.

No que se refere aos procedimentos utilizados, salientamos que este estudo tem um caráter teórico, analítico e qualitativo.

Analisaremos inicialmente a metáfora mais recorrente em nosso *corpus*, AMOR É GUERRA, e suas respectivas expressões linguísticas:

1. Acho que o que houve entre nós dois foi profundo demais para ser **destruído**. (CVPr; Crônica *Posto 5*)
2. Nos conhecemos. No sentido bíblico, inclusive. Foi o amor da minha vida. Quase me **matee** por ela. Sou capaz de **morrer** agora. Ah, vida, vida. (CVPr; Crônica *Trinta Anos*)

3. Está pensando o quê? Mulher nenhuma vai me **dominar**. (CVPr; Crônica O Maridinho e a Mulherzinha)

A partir dessas expressões metafóricas observamos que um conceito é estruturado em termos de outro. Ou seja, o conceito de guerra (domínio fonte) é utilizado para falar de amor (domínio alvo), pois as expressões em destaque (*destruir, matar, morrer, dominar*) pertencem ao campo semântico da guerra.

Nesse contexto, descrevemos abaixo o mapeamento de AMOR É GUERRA, a fim de explicar como ocorrem as respectivas correspondências metafóricas:

- ✓ O sentimento amor é uma guerra
- ✓ Os amantes são combatentes de guerra
- ✓ As atitudes dos amantes são as armas utilizadas
- ✓ As estratégias dos amantes são as estratégias de guerra

Ou seja, o amor é compreendido como sendo uma guerra em que os amantes são os combatentes em guerra, as armas utilizadas são as atitudes que eles tomam para, por exemplo, conquistar ou dominar a pessoa amada, as estratégias nessa conquista ou domínio são as estratégias de guerra etc.

Verificamos, assim, que as expressões linguísticas que atualizam essa metáfora remetem a modelos mentais negativos, como a questão da morte, destruição e domínio. Portanto, falar em amor como se fosse uma guerra faz parte do contexto dessas crônicas e isto só é possível porque estamos inseridos num modelo sociocognitivo específico: inferimos que uma relação amorosa pode assumir aspectos da estrutura de uma guerra à medida que um dos amantes pode ver o outro como um adversário, atacando ou dominando a pessoa amada, o amor pode ser destruído ou arruinado, é possível morrer por amor etc. Conforme colocado por Van Dijk (2012), o modelo mental que a maioria das pessoas possui sobre a guerra é, em grande parte, construído através das notícias que lemos ou ouvimos sobre o assunto que nos leva a aprender pouco a pouco sobre guerras em geral.

Passaremos a análise da segunda metáfora mais recorrente nas crônicas analisadas, AMOR É LOUCURA, e suas respectivas expressões linguísticas:

1. Mas isso é uma **loucura**! Eu, namorando um garoto? (CVPr; Crônica *A Fidelidade*)
2. Pensou em dizer que também estava **desorientado** (o amor, o amor) e levá-la para o seu quarto, para a sua cama. (AV; Crônica *A mulher do vizinho*)
3. Resistira ao André se fazendo de **louco** apaixonado. (AV; Crônica *Estranhando o André*)

Observamos mais um exemplo no qual o amor tem seu sentido metaforicamente construído; o conceito de loucura (domínio fonte) é utilizado para falar de amor (domínio alvo). Por deixar os amantes loucos e desorientados, aproximamos o conceito de amor ao de algo que deixa as pessoas fora de si, como num estado de loucura.

Quanto ao mapeamento da metáfora AMOR É LOUCURA, percebemos que este acontece da seguinte forma:

- ✓ O sentimento amor é uma loucura
- ✓ Os amantes são indivíduos enlouquecidos
- ✓ As atitudes dos amantes são atitudes de pessoas que estão num estado de loucura

Portanto, o amor é entendido como sendo uma loucura em que os amantes são vistos como indivíduos enlouquecidos, as atitudes que eles tomam por amor são atitudes de pessoas que estão num estado de loucura etc.

Observamos, nesse caso, a necessidade de atualizar modelos mentais que se referem a atos ou estados de loucura, como a imagem de alguém desorientado ou fora de si, para que seja possível a compreensão do conceito de amor como uma forma de loucura. No entanto, não se faz necessário que tenhamos vivido a loucura para que façamos a inferência de que uma pessoa que ama demais pode ter um comportamento que corresponde ao de uma pessoa louca. Como vimos anteriormente, uma grande parte do nosso conhecimento geral é derivada de modelos mentais, que representam as nossas experiências pessoais (particulares ou não), possibilitando a compreensão do sentido das crônicas que revelam relações amorosas explicadas através de expressões correspondentes a atos ou estado de loucura.

Por fim, analisaremos a metáfora AMOR É UMA SUBSTÂNCIA, e suas respectivas expressões linguísticas, também encontradas em nosso *corpus*:

1. Eu não acredito Lurdes. Você vai **desmanchar** nosso casamento por isso? Por uma convenção? (CVPr; Crônica *Convenções*)
2. Mas o amor **acaba** e fica a baboseira. (AV; Crônica *Baboseiras*)
3. Nosso amor **acabou**, doutor. (AV; Crônica *Baboseiras*)

Nesse caso, o amor (domínio alvo) é entendido em termos de substância (domínio fonte), pois recorremos a expressões utilizadas do conceito de substância, como *acabar* e *desmanchar*, para falar de amor, como sendo algo que pode chegar ao fim do seu conteúdo, como qualquer substância.

Em relação ao mapeamento metafórico de AMOR É UMA SUBSTÂNCIA, observamos que ele acontece conforme abaixo:

- ✓ O sentimento amor é uma substância
- ✓ O sentimento amor, sendo uma substância, pode ter o seu volume aumentado ou reduzido, chegar ao fim, ou mesmo se desmanchar.

Logo, conceber o amor como uma substância nos permite indentificar um aspecto particular dele, como o fato de poder aumentar ou diminuir (em volume), chegar ao fim, ou se desmanchar, sendo possível lidarmos racionalmente com essa experiência.

Verificamos, assim, a necessidade de recuperar, em nossa memória episódica, o conhecimento sobre propriedades de substâncias diversas para entender o amor como uma substância. Isto é, a partir do nosso modelo mental sobre substâncias, construído através da experiência física com os mais variados tipos de substâncias que nos rodeiam (exemplos: a água dentro de um copo, o gás contido no botijão de cozinha, a massa de ingredientes utilizada para fazer um bolo etc.), podemos inferir que o amor pode assumir aspectos de substâncias, como nos exemplos retirados das crônicas “nosso amor *acabou*, doutor” ou “você vai *desmanchar* nosso casamento por isso? Por uma convenção?”.

Através dessa análise, observamos que, durante a interpretação das expressões linguísticas metafóricas que constituem o *corpus* do nosso trabalho, precisamos fazer inferências que remetem a determinados modelos mentais (definido como representações cognitivas das experiências pessoais) para que haja a construção do sentido das crônicas. Em paralelo, o conhecimento compartilhado socioculturalmente³⁸ também desempenha um papel importante nesse processo, pois ele é sempre recuperado durante a construção ou atualização

³⁸ O conhecimento compartilhado socioculturalmente é o conhecimento geral, social, que temos, por exemplo, sobre armas, soldados e vítimas, quando estamos lendo sobre a guerra

do modelo mental responsável pela compreensão das expressões linguísticas metafóricas que fazem parte das crônicas. Assim, o conceito de modelo mental trazido por Van Dijk mostrou-se necessário e eficaz, à medida que o texto não pode ser visto apenas como um artefato linguístico, cujo sentido está explícito, mas antes é preciso relacioná-lo a um contexto sociocognitivo que contemple as experiências dos participantes (escritor e leitor) envolvidos.

4 Conclusão

As crônicas do escritor Luis Fernando Veríssimo apresentam uma visão descontraída dos fatos do cotidiano que revelam uma análise séria e inteligente dos temas abordados. Segundo Kozen (2002), o sucesso do escritor se deve à capacidade de captar cenas, muitas vezes insignificantes à primeira vista, e torná-las visíveis e geralmente risíveis, além de levar o leitor a uma reflexão crítica sobre os fatos que o cercam na sociedade em que ele está inserido. “Suas crônicas abordam temas que envolvem toda a sociedade de uma época, como as disparidades sociais, os dramas do cotidiano e, até mesmo, a forma como se organiza” (Camargo, 2007).

Observamos, através desse trabalho, que o uso de expressões linguísticas metafóricas é um recurso utilizado com frequência por Veríssimo em suas crônicas. Identificamos no nosso *corpus* o predomínio das metáforas AMOR É GUERRA, AMOR É LOUCURA e AMOR É UMA SUBSTÂNCIA, atualizada por expressões linguísticas como “Acho que o que houve entre nós dois foi profundo demais para ser **destruído**.”, “Mas isso é uma **loucura**! Eu, namorando um garoto?”, “Eu não acredito Lurdes. Você vai **desmanchar** nosso casamento por isso? Por uma convenção?”. A presença dessas metáforas nas crônicas indica que o amor pode ser entendido em termos de guerra, loucura e substância, pois, conforme os exemplos citados, o amor pode ser destruído, pode levar à loucura, ou pode mesmo se desmanchar como uma substância. Contudo, as atualizações das metáforas conceptuais dependerão do contexto em que elas forem proferidas.

Nessas ocorrências de metáforas, verificamos que um mesmo domínio alvo (amor) foi explicado através de três domínios fontes (guerra, loucura e substância), ou seja, recorremos aos conceitos de guerra, loucura e substância, mais concretamente definidos em nossas mentes, para falar de amor, corroborando com a tese de Lakoff e Johnson (1980) de que alguns conceitos são fortemente estruturados metaforicamente, como é o caso do conceito de AMOR.

Verificamos, por fim, que os conceitos são, em grande parte, definidos culturalmente. A partir das experiências que vivenciamos dentro de uma determinada cultura, vamos construindo ou atualizando um complexo modelo mental de cada (complexo) acontecimento. O conceito mais popular de amor, por exemplo, envolve a formação de um vínculo emocional com alguém através de um sentimento puro, ideal e alheio a interesses, mas nem todas as pessoas compreendem o amor dessa forma. Para alguns, o amor pode ser entendido como uma guerra, uma loucura ou mesmo uma substância, conforme observamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luiz Rogério. **Luis Fernando Veríssimo: a verdade por detrás do riso: o humor como instrumento de crítica social**. Disponível em: <http://www.docdatabase.net/more-luis-fernando-verissimo-a-verdade-por-detr193s-do-riso-o-humor-como-81440.html>

Acesso em 15/12/2015.

- KONZEN, Paulo Cezar. **Ensaio sobre a arte da palavra**. Cascavel: Edunioeste, 2002
- KÖVECSSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: OUP, 2010.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (coordenação da Tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo : EDUC, 2002.
- REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org.) (1979) **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 284-324.
- SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- VAN DIJK, T.A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva (Tradução de Rodolfo Ilari). São Paulo: Contexto, 2002.
- VERISSIMO, L. F. **Amor Veríssimo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- VERISSIMO, L. F. **Comédias da Vida Privada**: 101 crônicas escolhidas. Porto Alegre: L&PM, 1996.

Submetido em 19/02/16

Aceito em 27/04/16

ABASTECER, BOMBAR, CONSTRUIR E AUMENTAR: AS METÁFORAS DO FITNESS**FUEL, PUMP, BUILD AND GROW: FITNESS METAPHORS**Larissa de P. Cavalcanti³⁹

RESUMO: Metáforas já foram vistas como um recurso da imaginação poética ou floreio retórico, ligada às palavras, não ao pensamento ou à ação. Lakoff e Johnson (1980) partem da noção oposta, isto é, propõem que nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico. Metáforas conceituais relacionam domínios cognitivos diferentes, projetando a estrutura de um domínio-fonte a um domínio-alvo, e podem ser orientacionais, ontológicas ou estruturais. Encontradas frequentemente nas práticas discursivas sob a forma das expressões metafóricas, as metáforas conceituais são naturalizadas na linguagem de modo a serem processadas sem que percebamos. De outro modo, observamos o crescimento da preocupação com a boa forma e com a alimentação saudável (FERRO, 2014). De acordo com o Ministério da Saúde (2014), nos últimos cinco anos, houve um crescimento de 12,6% na população brasileira, acima de 18 anos, que relata praticar atividade física regularmente. Esse crescimento está diretamente associado ao aumento de frequência às academias, de cirurgias plásticas e dos índices de consumo dos produtos cosméticos, bem como à proliferação de publicações, impressas e virtuais, com dicas de treino, alimentação, suplementação e afins. Nesse contexto, podemos notar construções como “treinar é construir”, ou “treinar é uma jornada”, metáforas que relacionam diferentes domínios ao domínio do exercício (PHILLIPS; MCQUARRIE, 2006). Assim, nossa pesquisa analisou em duas edições aleatórias de publicações impressas voltadas para a boa forma, os casos de metáforas conceituais. Foi possível constatar que as metáforas para conceptualizar o domínio do treino e da suplementação não se repetem em publicações sobre educação alimentar. A metáfora "perder é ganhar" está na base do sistema metafórico e permite o mapeamento de perda de gordura é ganhar resultados. As metáforas encontradas difundem ideais físicos de volume muscular, pouca gordura e controle do próprio corpo, ocultando danos e prejuízos à saúde.

PALAVRAS-CHAVE: *fitness*. metáforas conceituais. saúde;

ABSTRACT: Metaphor have been taken as resource of poetic imagination or rhetoric flourish, connected to words, no to thoughts or actions. Lakoff and Johnson (1980) decided to take the opposite route, that is, they proposed our conceptual system is fundamentally metaphorical. Conceptual metaphors relate different cognitive domains, projecting structures from a source-domain to a target-domain, and can be divided into orientational, ontological and structural. Frequently found in speech under the form of metaphorical expressions, conceptual metaphors are naturalized by language and processed by our mind without us being aware of such. On a different perspective, there has been an increase in worry regarding good shape, health and feeding habits in Brazil (FERRO, 2014). According to the Ministério da Saúde (2014), in the past five years there was an increase of 12,6% of the population above 18 years of age that exercise regularly. Such change is directly associated to the increase in gym registering, plastic surgery and index of consumption for beauty products, as well as the spreading of advertisements in printed and digital form with work out tips, dieting, supplementation and the similar. In this particular context, expressions such as “training is building” or “training is a journey” are metaphors that link different domains to the domain of exercise (PHILLIPS; MCQUARRIE, 2006). Our research analyzed on two editions of random publications on fitness examples of conceptual metaphors. It was possible to verify that metaphors that conceptualize the domain of exercise and supplementing is not repeated in texts on healthy eating. Metaphor "losing is winning" is on the base of the metaphorical system and allows the mapping of fat loss is gaining results. Metaphors promote ideals of muscular volume, low body fat and physical control, hiding injuries and damage to one's health.

KEYWORDS: conceptual metaphors. *fitness*. health.

1 Apresentação

Metáforas são naturalmente definidas como o uso de uma palavra ou expressão em lugar de outra em virtude de alguma semelhança. Ou seja, elas ocorreriam no plano

³⁹ Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UAST; Doutoranda em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: larissa.cavalcanti@ufrpe.br

exclusivamente linguístico em situações nas quais um conceito seria usado fora de seu significado convencional. Mais recentemente, todavia, passou-se a interpretar metáforas como relacionadas não somente a um plano linguístico, mas pertinentes ao âmbito do pensamento, da cognição. A partir dessa perspectiva, protagonizada por Lakoff e Johnson (1980), as metáforas são compreendidas como mapeamentos gerais entre domínios conceituais distintos.

Metáforas conceituais relacionam domínios cognitivos diferentes, projetando a estrutura de um domínio-fonte a um domínio-alvo, e podem ser orientacionais, ontológicas ou estruturais. Encontradas frequentemente no discurso sob a forma das expressões metafóricas, as metáforas conceituais são naturalizadas na linguagem e processadas sem que percebamos. Assim, podem ser compreendidas como ferramentas persuasivas com potencial de enfatizar determinados aspectos de um conceito, ao mesmo tempo em que mascaram outros.

Com essas considerações em mente, observamos o crescimento da preocupação com a boa forma e com a alimentação saudável (FERRO, 2014). De acordo com o Ministério da Saúde (2014), houve um crescimento de 12,6% nos últimos cinco anos na população brasileira, acima de 18 anos, que relata praticar atividade física regularmente. Nesse contexto, podemos notar construções como “treinar é construir”, ou “treinar é uma jornada”, metáforas que relacionam diferentes domínios ao domínio do exercício (PHILLIPS; MCQUARRIE, 2006).

É nosso propósito, então, apresentar as metáforas que estruturam o domínio do *fitness* no mercado editorial brasileiro, a partir de publicações de fácil acesso para o público em geral. Foram selecionadas edições aleatórias de duas revistas impressas num total de quatro exemplares. Para a identificação das metáforas, observamos o proposto por Steen (2007): (1) identificar o foco da metáfora; (2) identificar a ideia metafórica; (3) identificar a comparação não literal; (4) identificar a analogia não literal; (5) identificar o mapeamento não literal. Alertamos que não seguimos à risca esse passo a passo, nos concentrando em identificar ideias metafóricas, as comparações não literais e os mapeamentos não literais. Em seguida, refletimos acerca do potencial que possuem as metáforas conceituais para enfatizar ou mascarar e seu impacto na formação do conhecimento do consumidor, propondo, por fim, formas de evitar (ou mitigar) seus usos e impactos no público consumidor.

2 Metáforas

A primeira definição de metáfora foi elaborada, na Grécia Antiga, por Aristóteles, que a definiu como “a transferência do nome de uma coisa para outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, ou por analogia”. Com essa definição, infere-se que a metáfora implica o uso de uma palavra para referir-se a outro significado que não o tradicionalmente atribuído – o que seria típico da linguagem poética.

Lakoff e Johnson (1980), todavia, propõem que as metáforas sejam interpretadas como dispositivos além do aspecto linguístico, ou seja, elas não seriam encontradas nas regras gramaticais ou nos léxicos, mas no sistema conceptual que subjaz à língua. Para entender como os autores chegaram a articular sua Teoria da Metáfora Conceptual, faz-se necessário entender, primeiramente, as bases epistemológicas dos autores. Opondo-se ao objetivismo e à crença de verdades universais, Lakoff e Johnson adotam o paradigma experientialista, isto é, na construção da cognição humana pela experiência física e cultural.

A partir da perspectiva experientialista, compreende-se que cognição e corpo trabalham coordenadamente para nossa compreensão do mundo através de metáforas. A relevância linguística dessa forma de se compreender a relação entre o homem e o mundo se dá justamente na percepção do sentido de frases como dado em função de uma estrutura conceptual. Com isso, o sentido jamais é descorporificado, mas sempre ligado à aquisição e uso de um sistema conceptual, ou seja, sem sentidos inerentes ou objetivos.

É a partir das experiências físicas mais básicas que dois sistemas conceituais emergem: os esquemas imagéticos e as categorias de nível básico. O primeiro sistema está associado ao deslocamento espacial do corpo, ao passo que o segundo se liga à manipulação do ambiente físico. As categorias de nível básico e esquemas imagéticos são denominados de conceitos literais, pois não são estruturados e entendidos em termos de outros conceitos, porém por projeções figurativas ou metafóricas permitem a passagem do concreto (experiencial) para o abstrato.

Para Lakoff e Johnson, as metáforas realizam uma espécie de mapeamento entre dois domínios conceituais distintos, o domínio de origem, de natureza concreta, e o domínio alvo, de caráter abstrato, de modo que este seja mais bem compreendido em função da relação que estabelece com aquele por organizações como “domínio-alvo é o domínio origem” ou “domínio alvo como domínio origem”. As projeções metafóricas permitem que o esquema imagético do CAMINHO, por exemplo, ajude a constituir a noção abstrata de tempo, como em “de ontem para hoje”, no qual ontem seria o ponto de partida e hoje, o de chegada. De outro modo, as projeções figurativas envolvendo as categorias de nível básico, culturalmente estabelecidas, permitem desdobramentos de projeções metafóricas, como “A RELAÇÃO AMOROSA É UM VEÍCULO” em “A RELAÇÃO É UM CARRO”. Kövecses (2002) salienta que a seleção de domínios-fonte depende de fatores humanos que refletem similaridades não objetivas, não literais e não preexistentes entre um domínio--fonte e um domínio-alvo.

Conceitos básicos como quantidade, tempo ou estados emocionais são, portanto, compreendidos metaforicamente, o que faz com que as metáforas desempenhem um papel central na compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos (ANDRADE, 2008, p.19). Vale salientar que expressões linguísticas metafóricas e metáforas conceituais não são a mesma coisa: estas são mapeamentos ontológicos que precedem a língua, a qual assume, pois papel secundário. Desse modo, as expressões linguísticas são apenas uma das instâncias das metáforas conceituais, sendo possível sua realização através de quadrinhos, mitos, instituições e mesmo a própria história.

Para se compreender como uma expressão metafórica cotidiana pode nos revelar a natureza metafórica dos conceitos que estruturam nossas atividades diárias, Lakoff e Johnson (1980) citam o exemplo TEMPO É DINHEIRO: “você está gastando meu tempo”, “eu investi muito tempo nesse projeto”, “você tem algum tempo sobrando?”, “eu perdi muito tempo no banco”. Na cultura ocidental, tempo é um recurso limitado e valioso, o que nos fez quantificá-lo precisamente em dias, semanas, meses e anos, o que afeta diversas atividades, como diárias de hotel, salários, taxas de juros etc.

Uma ressalva muito importante e, por vezes, esquecida é que a estruturação metafórica é parcial, ou seja, se houvesse totalidade nessa estruturação, um conceito *seria* o outro, não compreendido em função do outro. Logo, tempo não é dinheiro, realmente. Caso fosse, poderíamos pedir o tempo de volta sempre que alguém nos fizesse gastá-lo inadequadamente.

De acordo com a Teoria da Metáfora Conceitual, a metáfora é um mecanismo fundamental da mente, o qual estrutura nosso entendimento no nível mais básico e, assim, se funde com o uso cotidiano da linguagem e definem nossas percepções de mundo. A partir dessas considerações, Lakoff e Johnson propõem uma tipologia de metáforas: metáforas estruturais, orientacionais, ontológicas e imagéticas.

As metáforas estruturais são aquelas nas quais um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2002 p. 59), tais como TEMPO É DINHEIRO, AMOR É VIAGEM, IDEIAS SÃO PLANTAS. As metáforas orientacionais, por sua vez, associam-se à percepção espacial, mobilizando, assim, esquemas imagéticos a partir das oposições DENTRO-FORA; EM CIMA-ABAIXO; FRENTE-TRÁS etc.

As metáforas orientacionais projetam, por sua vez, nossa experiência concreta de deslocamento espacial para a experiência mais abstrata de nossa vida social ou emocional, e, por isso, variam de cultura para cultura, como evidencia o caso da referência ao futuro para frente ou para trás. Os exemplos citados por Lakoff e Johnson (1980, p.462) tomam por base a orientação PARA CIMA-PARA BAIXO para diferentes domínios: TRISTEZA É PARA BAIXO, “estou me sentindo para baixo”, SAÚDE É PARA CIMA, “ele está no auge da saúde”, MAIS É PARA CIMA, “o número de mortes aumenta a cada ano”.

As metáforas ontológicas (ou físicas) tomam por base a experiência do ser humano em manipular o mundo e seu próprio corpo com fins de entendê-los melhor, o que dá origem à concepção de eventos, atividades ou emoções como entidades e substâncias. Isso se dá com a atribuição de características específicas, para quantificá-los e identificá-los. Se tomarmos INFLAÇÃO É ENTIDADE, por exemplo, e pensarmos a inflação como uma “coisa”, temos que “a inflação pressiona o mercado”, “o lado perverso da inflação” ou, ainda “a inflação ficará acima das previsões”. Uma possibilidade da metáfora ontológica é a *personificação* de um conceito, ativada na caracterização da inflação como perversa (ANDRADE, 2008, p.27).

Duas considerações feitas por Lakoff e Johnson (1980, p.465) merecem ser comentadas. A primeira diz respeito à coerência entre valores culturais e conceitos fundamentais. Por exemplo, MAIOR É MELHOR é coerente com MAIS É PARA CIMA, mas MENOR É MELHOR não é. Portanto, nossos valores não são independentes, mas formam um sistema coerente com as metáforas através das quais vivemos, por isso, não existem verdades absolutas. Mesmo as metáforas básicas, como as primárias e orientacionais, podem ser diferentes de uma cultura para outra. A segunda consideração diz respeito à resolução de incoerências. Dizer “a taxa de crime está subindo” contradiz BOM É PARA CIMA, logo, há atribuição de prioridade a diferentes valores. A prioridade física de MAIS É PARA CIMA pode ser vista em “a taxa de crimes está subindo”, mesmo que “criminalidade” seja RUIM.

3 Saúde

O Ministério da Saúde divulgou em 2014, que quase metade da população brasileira está acima do peso e quase um quarto dos brasileiros adultos sofrem de hipertensão. Segundo o estudo, o sobrepeso é maior entre os homens, com 52,6% deles acima do peso ideal; entre as mulheres, esse valor é de 44,7%. De outro modo, ainda em 2013, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) alertara que problemas de saúde antes considerados típicos de países desenvolvidos começavam a afetar nações de baixa e média renda, em particular nas áreas urbanas.

Em contrapartida, acompanhando uma tendência mundial em busca da qualidade de vida os brasileiros têm alterado seus hábitos cotidianos para inserir exercícios físicos, tais como a musculação, e alterado os hábitos alimentares. De fato, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), a partir do exposto por 53 mil pessoas, em todas as capitais e no Distrito Federal, revelou que 33,8% da população realiza atividade física regularmente. De acordo com os dados da pesquisa, a prática da musculação foi citada por 18,97% como a segunda atividade mais praticada. De acordo com diferentes profissionais ligados à musculação (apud FERRO, 2014), tal se deve às diferenças intrínsecas entre os esportes, a rapidez dos resultados físicos da musculação e, principalmente, o maior acesso à informação acerca deste esporte.

Por outro lado, as qualificações de um corpo bonito traduzem uma nova ordem que ganha destaque: corpos fortes, torneados, magros e perfeitos (WITT; SCHNEIDER, 2011). Essa importância dada à imagem, ao corpo e à estética é fruto dos corpos “perfeitos” que invadem progressivamente todos os espaços da vida moderna. Em contrapartida, a sociedade

de consumo atual desconsidera as inúmeras desigualdades de potenciais físicos e a diversidade de biótipos existentes.

Esse novo padrão não respeita a diversidade de biótipos e induz a população a se sentir inadequada. Por isso, os mais descuidados acabam por aderir a práticas inadequadas, como dietas sem orientação, o uso de remédios, laxantes, jejum prolongado, excesso de atividade física, sem atentar para os possíveis riscos à saúde. Carneiro (apud MENDES, 2015) diz que lesões não são exclusividade do *CrossFit* e cita o pilates, a musculação e o futebol como modalidades em que os praticantes também se machucam com certa frequência.

A cultura do consumo e venda de academias, de fabricantes de suplementos e dos profissionais da forma física é fortalecida, dentre várias formas, através de propagandas e publicações específicas, as quais se utilizam de formas linguísticas de natureza metafórica para projetar ideologias dominantes. Tal não é surpreendente, uma vez que as noções abstratas de saúde e de beleza necessitam de metáforas para integrarem o mundo familiar do concreto, apresentando, também, a possibilidade da apreensão de ideologias específicas (LOUTH, 2013). Estudiosos da metáfora, tais como Louth (2013), argumentam que aspectos da linguagem, supostamente livres de discursos literais e científicos habitam o discurso disfarçado de forma objetiva, isto é, ideais se mascaram de senso comum e verdades inquestionáveis, funcionando como ideologias.

Por isso, consumidores de produtos voltados para a saúde e forma física devem estar criticamente cientes das origens metafóricas de conceitos, suas implicações ideológicas e os riscos que podem apresentar. O presente trabalho tem como um de seus objetivos propiciar a abordagem e questionamento de metáforas que estruturam nossa compreensão de saúde e forma física, observando seus enlaces com poderosas ideologias de mercado.

4 As metáforas do *fitness*: conceptualização do treino

É habitual atribuir aos diferentes veículos midiáticos a responsabilidade pela divulgação de ideais pouco saudáveis de beleza com base na forma física. Todavia, menos atenção é dada aos textos que as diversas empresas mobilizam em revistas, websites e rótulos de produtos. Naturalmente, tais mensagens contêm ideologias lucrativas para a indústria do *fitness*. O foco de nosso estudo está, em particular, nas metáforas conceituais, isto é, a instância na qual um conceito é construído em função de outro, e como as mesmas ajudam a estruturar a indústria do *fitness*.

É importante declarar que, quando um conceito é compreendido naturalmente, adota as características do domínio alvo e, assim, cria uma imagem da realidade, a qual pode elidir outras possíveis “realidades” (BAGHESTANI, 2008, p.8). Soma-se a isso o fato que metáforas conceituais são processadas naturalmente e automaticamente, levando-nos admitir o potencial da metáfora de influenciar conhecimentos, crenças e comportamentos (idem, p.49). Nossa realidade é, portanto, definida em termos de metáforas a partir das quais agimos, isto é, fazemos inferências, estabelecemos objetivos, tudo com base em como estruturamos nossa experiência consciente e inconscientemente, por meio das metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Para nossa investigação, utilizamos dois exemplares de revistas voltadas para o público praticantes de musculação num total de quatro edições. Das diversas seções das revistas, para coleta de dados, detivemo-nos nas propagandas de suplementos e nos artigos, desconsiderando o editorial, seções do leitor e resenhas de suplementos ou indicação de produtos pelo corpo editorial.

Na coleta, consideramos o método de identificação de metáforas discutido por Steen (2007) denominado método dos cinco passos, o qual se divide em: achar o foco metafórico, a proposição metafórica, a comparação metafórica, a analogia metafórica e o mapeamento

metafórico. De acordo com o autor, achar as metáforas no discurso não é somente uma questão de identificar palavras usadas em sentido metafórico, mas de revelar suas estruturas conceituais. Para isso, toma-se como princípio que a metáfora é uma forma indireta de significado e sua análise se baseia no contraste e na similaridade com o significado básico, isto é, o mais concreto, relacionado à experiência do homem no mundo.

A partir dessas considerações, encontramos com recorrência a conceptualização TREINAR É JORNADA. Esse mapeamento é manifesto em expressões como “seguir o plano com cuidado na alimentação”, “pessoas que visam ter um corpo legal”, “acelerar os resultados na reta final”, “é recomendado que tenha um professor de educação física conduzindo a prática”. Como Lakoff (1992, p.5) explica, mapear algo como uma jornada, implica em corresponder entre os domínios um ponto de partida, um ponto de chegada, um trajeto, possivelmente um meio de deslocamento e impedimentos à viagem.

Assim, ao conceptualizarmos o domínio treino em função do domínio jornada, temos que o destino de chegada é correspondente à forma física musculosa e, para isso, usa-se o corpo como veículo e há necessidade de quem conduza a prática do exercício (o profissional de educação física). Por isso, seguir o plano (de viagem) requer cuidado na alimentação (possíveis obstáculos no caminho do treino), da mesma forma que visar um corpo legal é antever o final da jornada (o destino final) e acelerar na reta final impulsiona o praticante a uma prática mais intensa, sempre supervisionada pelo professor (condutor da viagem).

Esse mapeamento, por permitir a correspondência do corpo com um automóvel ou motocicleta, permite mapearmos cognitivamente CORPO É MÁQUINA, de modo que o corpo é mapeado como um meio de deslocamento, e há correspondência do alimento ou suplemento com o combustível dos veículos. Linguisticamente, esses mapeamentos são expressos em “abasteça seu corpo por mais tempo”, “sem deixar de dar combustível o suficiente para o músculo crescer”, “qual é o seu combustível?”, “Suplementos capazes de oferecer o máximo desempenho”, “Suplemento para te levar ao máximo de sua potência, te transformar em uma máquina”.

Outro mapeamento recorrente no campo do *fitness* se dá como TREINO É GUERRA. Guerra é um domínio fonte muito usado para situações que envolvem luta ou dificuldades. Nas publicações investigadas, pudemos encontrar a representação do *fitness* como uma guerra em “o cara está na batalha para construir um corpo saudável”. Em contiguidade com essa metáfora, o inimigo está expresso em “eliminar gordura”, “destruir a rotina” ou, ainda “enfrentar um platô”. Aliança é também expressão recorrente, tanto para elementos que apoiam o sujeito na guerra – como “exercícios são aliados”, “a técnica [de exercícios] aliada a uma dieta restrita de carboidratos”. Finalmente, o corpo como arma para o *fitness* esteve presente em “Cuttler conquistou duas armas poderosas: o peitoral e as panturrilhas”. Na relação entre o domínio guerra e *fitness*, podemos fazer os seguintes mapeamentos: ganhar massa ou definição muscular [corpo saudável] é uma vitória, dieta e exercícios são aliados na guerra; gordura/rotina são inimigos na guerra do treino; partes do corpo são armas na guerra do treino.

Em convergência dos domínios da guerra e da máquina para o campo do *fitness*, podemos chegar ao mapeamento TREINO É EXPLOSÃO. Tal mapeamento é realizado entre os verbos “explodir”, “bombar” e “detonar” com a hipertrofia muscular e abundam expressões como “o treino que vai explodir seus músculos”, “explosão muscular”, “4 semanas para detonar” ou “4 semanas para bombar” e “dicas para explodir peitoral e panturrilhas”. A musculação tem por base agressão na fibra muscular para sua reconstrução com acréscimo de volume, quanto maior a agressão, maior o volume. A ênfase no volume muscular em pouco tempo, promovida por essas expressões, não ocorre sem consequências, como provam os casos cada vez mais noticiados de injeções clandestinas de óleo vegetal ou hidrogel. Isso

implica na ressignificação do verbo “bombar” de explosão para “tomar bomba”, ou seja, consumir anabolizantes.

De outro modo, também identificamos a metáfora TREINO É CONSTRUÇÃO. Tal conceptualização mapeia o corpo como edificação, como em “conhece o papel do descanso para a construção muscular”, “potente construtor de músculos”, “o cara está na batalha para construir um corpo saudável” e “ele permite que você construa mais volume”.

Em nossa busca por metáforas estruturais, nos deparamos, também, com duas metáforas orientacionais no *fitness* - as quais serão mencionadas aqui a título de complementaridade com as funções ideológicas das metáforas estruturais. A primeira, TREINO É PARA CIMA, relaciona-se a BOM É PARA CIMA no que diz respeito aos efeitos positivos da atividade física: “aumento de força e resistência”, “aumento da circulação sanguínea”, “ganhar massa magra”, “a alta performance esportiva”. GANHO DE GORDURA É PARA CIMA, por sua vez, apela para a quantificação da gordura e a relação com MAIS É PARA CIMA e aparece em “termogênico completo para redução de medidas”, “manter o nível de gordura baixíssimo”, “minimizar ao máximo o ganho de gordura”. Todavia, a orientacionalidade dessa metáfora contradiz PARA CIMA É BOM (BAGHESTANI, 2008, p.18). Porém, como Lakoff (1992) explica, o conflito é resolvido pela prioridade dessa última metáfora em detrimento do ganho de gordura, por ter uma base física mais clara. Ainda, a oposição entre perda de gordura e os objetivos de quem se envolve com práticas esportivas, permite apontar a metáfora PERDER É GANHAR como definidora para o domínio do treino: a perda de gordura implica o ganho da musculatura ideal, da potência do corpo e da saúde, de modo geral.

Esses mapeamentos e seus respectivos domínios são fundamentais para a construção cognitiva acerca do mundo *fitness*. Como Fairclough (1992, p.194) pontua, significar algo por meio de metáforas é construir a realidade de um modo em detrimento de outro, isso porque as metáforas são estruturas do pensamento e, conseqüentemente, de nossas ações, dos nossos sistemas de crenças e conhecimento. Além disso, as metáforas são, também, estruturas difusoras de ideologias, como Goatly (2007) explica, uma vez que a linguagem e o pensamento podem ser entendidos como “metáfora e significado” e ideologia já foi definida como “significado a serviço do poder”, usar metáforas para promoção de determinadas conceptualizações pode funcionar como estratégia ideológica que mascara intenções.

De fato, o mapeamento TREINO É GUERRA, por exemplo, ao mapear suplementos como combustível para a máquina obscurece os cuidados necessários na ingestão de suplemento, tanto em decorrência da variedade de suplementos bem como de suas funções, preferindo salientar os efeitos positivos desses químicos para o desenvolvimento muscular. Ainda, ao conceptualizarmos metaforicamente CORPO É MÁQUINA, passamos a construir cognitivamente o corpo como capaz de ser manipulado, ativado ou estimulado de forma a produzir um determinado resultado. Essa projeção oculta a influência de condições genéticas ou sociais e enfatiza a ação do indivíduo sobre si, assim, independente de ser ectomorfo, mesomorfo ou endomorfo; de medicação ou estado de saúde que sugira cuidados; da carga de peso adequada; da execução apropriada dos exercícios; os sujeitos buscam o resultado que é difundido como possível.

O mapeamento TREINO É CONSTRUÇÃO também permite esse efeito, particularmente, porque a visão de que a construção do volume corporal ou atingir o potencial máximo do corpo é um ato individual, evidentemente, esconde os riscos de lesão e danos em longo prazo à musculatura e à coluna vertebral. Se oculta, de outra maneira, a equipe de profissionais que acompanha atletas da musculação e fisioculturismo para que estes cheguem com saúde ao corpo que precisam ter para uma competição ou ensaio fotográfico. Com esses profissionais, os atletas possuem orientação quanto à alimentação e treino específicos para momentos específicos de sua carreira.

Como consequência desse último apagamento, estabelece-se uma relação muito peculiar entre o combustível da máquina e o tipo de alimento consumido: a suplementação. Alimentos normais são menos comentados no universo da musculação, em favor da suplementação (*whey*, *BCAA*, creatina e afins), uma vez que esta tem em si os elementos necessários para o alto desempenho e para a construção do volume muscular. A intenção mercadológica dos suplementos apela para a autoimagem dos consumidores das publicações, fazendo uso dos corpos de atletas e musas em seu ápice físico.

Porém, além de não informar os riscos do consumo inadequado de suplementos ou do modo adequado para consumo do produto, as publicações investigadas desprestigiam a forma mais natural de se obter energias e nutrientes: o alimento propriamente dito. Com isso, carboidratos e gorduras assumem o papel de inimigo na guerra do treino, quando, na verdade, possuem papel fundamental para o funcionamento do corpo e do próprio metabolismo.

De modo geral, também é possível notar que o que essas metáforas ocultam é a possibilidade de fracasso em se atingir a forma física idealizada. Porque o fracasso nunca é mencionado, se não atingem a perfeição prometida, as pessoas desenvolvem sentimentos de culpa e decepção consigo mesmas. Afinal, projetar sobre o corpo a conceptualização de algo controlável, fácil de usar, leva pessoas não associadas ao mundo *fitness* a serem vistas “sem autocontrole”, induzindo a uma autoimagem negativa.

5 Considerações Finais

Em nosso trabalho procuramos discutir a crescente preocupação dos brasileiros com a saúde e a boa forma física. Evidências de tal mudança podem ser coletadas a partir da divulgação em variadas mídias, em pesquisas acerca das práticas esportivas, no índice de consumo de cosméticos, na busca por intervenções cirúrgicas para fins estéticos. Discutimos, nesse âmbito, como a inserção do sujeito no *fitness* pode estar equivocadamente baseada em ideias de inadequação corporal, baixa autoestima e fracasso pessoal – o que pode levar a distúrbios e lesões.

Como fundamento para nossa discussão, partimos do que é textualmente veiculado por publicações do *fitness* e boa forma, escolhidas aleatoriamente. A partir dos textos, foi possível observar que os domínios do treino e da suplementação são, na verdade, metafóricamente conceptualizados, isto é, sua construção em nossos esquemas cognitivos é dada em função de outros sistemas conceptuais com os quais são relacionados via mapeamentos. Quando pensamos em estratégias para combater os efeitos ideológicos de metáforas, devemos ter em mente que as metáforas do *fitness* são conceptualizações articuladas a fins mercadológicos e evitar reflexões críticas sobre as mesmas é alinhar-se a esses mesmos interesses e promover a ignorância do consumidor.

De outro modo, foi possível constatar também que as metáforas utilizadas para conceptualizar o domínio do treino e da suplementação são específicas de tais domínios, sem repetirem-se nas publicações voltadas para mudanças de hábitos alimentares. De fato, a metáfora PERDER É GANHAR (contraditória em termos) está na base do sistema metafórico: como economia, quando se perde gordura, ganham-se os resultados. Na combustão, quando há perda de energia, se ganha resultados.

Tendo discutido que várias metáforas encontram-se vinculadas a ideologias que definem como ideais físicos o volume muscular, pouca gordura, o controle do próprio corpo e os danos que tais modos de pensar podem ser prejudiciais, faz-se necessário pensar em alternativas para reduzir a recorrência de metáforas nocivas. Uma ação tomada de modo ainda inconsistente e em paralelo às metáforas que se deseja evitar é a proliferação do discurso de moderação e autoaceitação. Com esse discurso, promovem-se crenças positivas acerca do corpo, informações concretas sobre alimentos, nutrientes e práticas esportivas.

Finalmente, outra solução seria a adoção de metáforas para combater aquelas já utilizadas. Baghestani (2008, p.43) propõe utilizar o mapeamento O CORPO É UMA PESSOA, em detrimento de TREINO É GUERRA/CONSTRUÇÃO ou CORPO É VEÍCULO. De acordo com a autora, ao tratar o corpo como um ser humano, não se pretende esculpir ou modelá-lo, mas tratá-lo com respeito – exercícios e dieta tornariam-se, desse modo, favores para manter o corpo saudável. Salienta-se que tal passo não significa apenas inserir uma nova expressão no mercado editorial, mas a adoção de uma nova forma de estruturar um dado domínio cognitivo, aumentando assim a probabilidade de se pensar em função de hábitos saudáveis, não em inadequação física.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. L. V. Sobre a identidade da metáfora literária: uma análise do romance d'a pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta. Dissertação. 71 f. 2008. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=40614>> Acessado em: 07 set. 2014.
- BAGHESTANI, S.P. It's Good To Be Thin: The Impact of Metaphor on Our Beliefs about Diet and Exercise. Monografia. 50f. 2008. Miami University. Ohio, 2008. Disponível em: <https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:muhonors1231049883> Acessado em: 18 março 2015.
- BRASIL. Vigilância de Fatores de Risco e Proteção Para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico. 24.out.2014. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2014/abril/30/Lancamento-Vigitel-28-04-ok.pdf>> Acesso em: 30/10/2014
- FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Harrow: Longman Press, 1992.
- FERRO, B. Brasileiro troca “pelada” por academia. In: Diário da Região. São José do Rio Preto, 2014. Disponível em: <<http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Saude/218700,,Brasileiro+troca+peladaspor+academias.aspx>> Acesso em 12.nov.2014.
- GOATLY, A. Metaphor and ideology. In: Ilha do Desterro, n.53. Florianópolis, 2007. pp.63-93.
- KOVECSES, Z. **Metaphor: A practical introduction**. Nova Iorque: Oxford University, 2002.
- LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In: Ortony, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. 2ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. pp.1-46. Press, 2002.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. **Conceptual Metaphor in everyday language**. In: The journal of philosophy, vol.77 (8), 1980. pp. 453-486.
- LOUTH, P. Frozen Metaphors, Ideology, and the language of music instruction. In: Action, criticism and theory for music education, vol.12, n.3, 2013. pp. 66-91. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Louth12_3.pdf> Acessado em: 01 fev. 2016.

- LUIZ, S. Cresce o número de academias na rua, mas faltam profissionais habilitados. In: Portal da Enfermagem. São Paulo. 9 set. 2014. Disponível em: <http://portaldafenfermagem.com.br/plantao_read.asp?id=4585> Acessado em: 12. set.2014
- MENDES, V. *CrossFit* e o risco de lesão: o que é verdade e o que não é nesse tipo de treinamento? In: Diário de Pernambuco. 22 fev. 2015. Disponível em: <http://sites.correioweb.com.br/app/50,114/2015/02/25/noticia_saudeplena,152359/crossfit-e-o-risco-de-lesao-o-que-e-verdade-e-o-que-nao-e-nesse-tipo.shtml> Acessado em: 16 mar. 2015.
- PHILLIPS, B. J. e MCQUARRIE, E. F. Burn Fat and Build Muscle: How Conceptual Metaphor Shapes Consumer Belief. In: European Advances in Consumer Research, 2006. pp.49-50.
- POZZEBOM, E.R. Agências de modelos podem ser obrigadas a atestar saúde de profissionais antes de desfiles. In: Agência Senado. 16 mar. 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2015/03/16/agencias-de-modelos-podem-ser-obrigadas-a-atestar-saude-de-profissionais-antes-de-desfiles>> Acessado em: 25 Mar. 2015.
- STEEN, G. Finding Metaphor in Discourse: Pragglez and Beyond. In: Cultura, Lenguaje Y Representación, vol.5. 2007, pp. 9-25
- WITT, J.S.G.Z. e SCHNEIDER, A.P. Nutrição Estética: valorização do corpo e da beleza através do cuidado nutricional. In: Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.16, n.9, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001000027&lng=en&nrm=iso> acessado em: 16 Mar. 2015.

Submetido em 13/02/16

Aceito em 10/04/16

UMA LEITURA SEMÂNTICO-COGNITIVA DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DE *TRABALHO* EM ESCRITA JORNALÍSTICA CONTEMPORÂNEA

A SEMANTIC-COGNITIVE READING OF *WORK'S* CONCEPTUALIZATIONS IN CONTEMPORARY WRITTEN JOURNALISM

Eliane Santos Leite da Silva⁴⁰

RESUMO:No presente texto, serão analisadas as formas metafóricas de conceptualização do *trabalho* identificadas na edição de 01-01-2015, do jornal *Folha de São Paulo*. Partiu-se da hipótese de que a análise semântico-cognitiva evidenciaria o caráter experiencialista das formas linguísticas, por meio dos mapeamentos entre os modelos cognitivos idealizados. Como referencial teórico, utilizou-se Lakoff e Johnson (2002 [1980], 1999); Lakoff (1990); Kövecses (2010), dentre outros. Os procedimentos metodológicos seguidos envolveram a leitura da referida edição na sua íntegra, a fim de identificar, contextualmente, ocorrências que apontassem para conceptualizações de *trabalho*, por meio de construções metafóricas ou imago-esquemáticas. Após o levantamento das mesmas, seguiu-se a sua organização pelo modelo cognitivo idealizado predominante, a saber, o da *criação*. As análises empreendidas apontaram para construções metafóricas do tipo TRABALHO É POSTO, TRABALHADORES SÃO PAIS, EMPRESA É ORGANISMO.

PALAVRAS-CHAVE: Conceptualização; Metáfora; Trabalho.

ABSTRACT:In this paper, will be analyzed the metaphoric ways of conceptualizing *work* identified in the edition of 01-01-2015, the newspaper *Folha de São Paulo*. It started from the hypothesis that the semantic-cognitive analysis would demonstrate the character experientialist of linguistic forms, through the mappings between the idealized cognitive models. As reference we used Lakoff e Johnson (2002 [1980], 1999); Lakoff (1990); Kövecses (2010), among others. The followed methodological procedures involved the reading of that issue in its entirety, in order to identify contextually, occurrences that pointed to conceptualizations of *work* through metaphoric or imago-schematic constructions. After lifting the same, followed by your organization cognitive model designed, predominant, namely of the *creation*. The current analysis pointed to metaphoric type buildings WORK IS OFFICE, WORKERS ARE PARENTS, COMPANY IS ORGANISM.

KEYWORDS: Conceptualization; Metaphor; Job.

1 Introdução

Os estudos cognitivistas atinentes às questões linguísticas surgem em meados do século XX, a partir das teorias linguísticas formalistas, de cunho gerativo, que centravam suas análises nas estruturas sintáticas, dando pouca atenção aos fatos semânticos. Já na década de 70, emerge uma proposta de investigação preocupada com o significado e com o funcionamento da linguagem para que, através dele, se compreendessem mais profundamente as estruturas mentais. Em tal ambiência de contestação, teóricos, ainda gerativistas, propõem a então chamada *Semântica Gerativa* que, porém, não contou com muitos avanços. A ênfase no interesse pela inclusão da semântica nos estudos cognitivos tomou corpo através da inauguração da *Linguística Cognitiva*, cujos pesquisadores passam a rever o então programa gerativo chomskiano.

Assim, em finais do século XX, os estudos cognitivistas assumiram o interesse em abordar o significado, partindo da forte dependência entre os conceitos de razão e de corporificação. Este interesse motivou a inauguração da chamada *Semântica Cognitiva*. Mais especificamente, em 1980, os pesquisadores George Lakoff e Mark Johnson publicam a obra *Metáforas da vida cotidiana* (traduzida, em 2002, para o português), na qual sistematizam a

⁴⁰Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura- Universidade Federal da Bahia; Professora do IFBAIANO. E-mail: elianesleite1@hotmail.com.

recente *Teoria da Metáfora Conceptual*, em que discutem o modo como os significados em geral são conceptualizados. Nesse aspecto, as reflexões de Lakoff e Johnson (2002[1980]) ultrapassaram o plano linguístico e advogavam que as metáforas encontram-se tanto no domínio cognitivo (daí o serem chamadas *conceptuais*) quanto no domínio da linguagem, enquanto expressão do pensamento, e, por isso, as *expressões metafóricas*. Nesse sentido, tal abordagem parte da hipótese de que a análise semântica de usos específicos da língua, em uma perspectiva semântico-cognitiva, possibilitará uma melhor compreensão sobre o caráter experiencialista das formas de conceptualização humanas, em geral.

Outra preocupação da então nascente proposta cognitivista repousa sobre a análise de dados linguísticos que correspondam à linguagem em uso. Já que parte-se do pressuposto de que as expressões linguísticas carregam formas subjacentes de conceber o mundo e a realidade, por meio de metáforas conceptuais, nada mais coerente do que recorrer às produções linguísticas que circulam em sociedade, para composição dos *corpora* de pesquisa.

Nesse sentido, a presente proposta de estudo enquadra-se na perspectiva da Semântica Cognitiva, visto que houve o interesse apresentar as formas de conceptualização do *trabalho* recorrentes na linguagem jornalística contemporânea, tendo como corpus um texto jornalístico impresso, a saber, a edição do dia 01 de janeiro de 2015, do jornal *Folha de São Paulo*. Objetiva-se, nesse aspecto, compreender de que forma tais conceptualizações de *trabalho* são evidenciadas na língua portuguesa, no âmbito da documentação selecionada, por meio de construções metafóricas. A fim de alcançar tal objetivo, assumiu-se um olhar qualitativo e descritivo-interpretativo sobre os dados, a partir de um recorte sincrônico.

Para tanto, o presente artigo foi estruturado em três subtópicos, a saber: a *Introdução*, em que se expõe, em linhas gerais, o surgimento da Semântica Cognitiva e suas principais preocupações investigativas, além de situar o estudo então realizado; o segundo subtópico, intitulado *O estudo das conceptualizações metafóricas em Semântica Cognitiva*, em que se apresentam os principais pressupostos teóricos da Semântica Cognitiva; e o terceiro subtópico, *Considerações analíticas sobre as conceptualizações do trabalho*, em que são apresentadas a análise das ocorrências, mediante a discussão a respeito dos processos cognitivos observados nas formas de conceptualização do *trabalho*. Por fim, têm-se as *Considerações Finais*, seguidas das *Referências* então consultadas.

2 O estudo das conceptualizações metafóricas em Semântica Cognitiva

O estudo das formas de compreensão e expressão do mundo, por meio das metáforas, não é um tema atual. Porém, no que tange ao enfoque na metáfora enquanto um fenômeno conceptual pode-se afirmar que é uma preocupação mais contemporânea. A abordagem cognitivista defendida por uma das correntes da Linguística Cognitiva, chamada de Semântica Cognitiva, especialmente inaugurada por Lakoff e Johnson (2002 [1980], 1999), a respeito das questões linguísticas com foco nas formas metafóricas, tem sido considerada uma das maiores contribuições nesse sentido. Tal perspectiva advoga pela relação do homem com sua experiência física e social, mediada pelo corpo. Uma implicação dessa perspectiva é que não mais se pensa na língua apenas enquanto instrumento de comunicação, mas também como atividade social, que envolve não somente os elementos linguisticamente previsíveis, como também os cognitivos (a mente corporificada) e os sociais (a interação com o mundo e com o outro), na construção do conhecimento, não como um sistema fechado em si mesmo.

Sob essa perspectiva, enquanto área de investigação, a Semântica Cognitiva é, por natureza, heterogênea, enfocando uma abordagem filosófica interdisciplinar, a saber, o experiencialismo (perspectiva filosófica então adotada pelos semanticistas cognitivistas, em detrimento do objetivismo), que rejeita a dicotomia objetivista sujeito-objeto que exclui a experiência de mundo do sujeito na construção do conhecimento, pressupondo existência apriorística do objeto, independentemente da interação do sujeito com o mundo, a fim de

reinterpreta-lo e reconstruí-lo (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999). Assim, a perspectiva cognitivista possibilita o entendimento das formas de conceptualização do mundo, por meio de fenômenos como a metáfora conceptual. Estas são entendidas como “significativas porque estão baseadas nos conceitos diretamente significativos e nas correlações de nossa experiência” (CASTILLO, 2008, p.196).

Como um construto cognitivo que possibilita as formas de conceptualização do mundo, as metáforas deixam de ser apenas ornamento para a linguagem, e passam a ser o seu fundamento conceitual. Assim, apresenta uma estrutura interna, na qual o *domínio fonte* (ou *origem*) é o domínio de onde se acessam os conceitos a serem projetados no *domínio alvo* (ou *destino*), que, por sua vez, é o domínio a partir do qual surgem os conceitos novos, fenômeno denominado por Lakoff e Johnson (2002[1980]) como *mapeamento* (ou projeção) *entre domínios*. Assim, tais projeções correspondem a associações, em que um domínio mais familiar ao falante (ou mais concreto) serve de “alicerce” sobre o qual a mente corporificada estabelecerá novos conceitos (ou mais abstratos). A respeito de tais mapeamentos, George Lakoff, em texto de 1990, ilustra como os mesmos se dão através de associações entre domínios distintos da experiência, usando como demonstração a metáfora O AMOR É UMA VIAGEM:

A metáfora pode ser explicada como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio-fonte (neste caso, viagens) para um domínio-alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é solidamente estruturado. Existem correspondências ontológicas que determinam quais elementos do domínio do amor (por exemplo, o casal, seus objetivos comuns, suas dificuldades, o relacionamento em si etc.) se correlacionam, de modo sistemático, com quais elementos no domínio da viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc.) [...]. O mapeamento possui ainda correspondências epistêmicas, nas quais o conhecimento sobre viagens é mapeado para o conhecimento sobre o amor. Tais correspondências nos permitem pensar sobre o amor da mesma maneira que pensamos sobre uma viagem [...]. As correlações ontológicas mapeiam esse cenário de viagem (às vezes, chamado de “estrutura do conhecimento” pelas ciências cognitivas) para um cenário correspondente de amor, em que se encontram alternativas correspondentes para as ações. Cria-se, então, o cenário correspondente de amor, fruto da aplicação das correlações ontológicas a essa estrutura de conhecimento. (LAKOFF, 2012 [1990], p.17).

O autor destaca, ainda, que o que constitui a metáfora não é uma expressão linguística específica, pois se a metáfora fosse uma questão somente de linguagem, e não também de pensamento e cognição, cada expressão linguística geraria uma expressão metafórica específica, mas o que ocorre é que uma mesma metáfora pode ser expressa por várias (e na maioria das vezes muito distintas) expressões metafóricas. Essa possibilidade de evocar a mesma metáfora através de expressões metafóricas distintas somente ocorre porque a estrutura do domínio fonte é preservada, no que tange aos seus esquemas de imagem, durante os mapeamentos, no sentido de que:

[...] todas as inferências do domínio-fonte referentes à topologia cognitiva (estrutura do esquema de imagem) serão preservadas no mapeamento. Isso explica o que tem se observado empiricamente em estudos sobre metáforas até agora, ou seja, que a metáfora preserva a estrutura inferencial – pelo menos alguns tipos de estrutura inferencial. Também pode se afirmar, a partir dessa hipótese, que uma grande parte das inferências abstratas – se não todas elas – são versões metafóricas de inferências espaciais inerentes à estrutura topológica dos esquemas de imagem. [...] A Hipótese da Invariância sustenta que, se os conceitos abstratos são entendidos metaforicamente, então as suas representações imagéticas são os esquemas de imagem que foram projetados metaforicamente a partir do domínio-fonte das metáforas. (LAKOFF, 2012[1990], p.24).

Como uma importante implicação deste posicionamento Lakoff pontua ainda que, em consequência dessa forma de compreensão, pode considerar que “O pensamento abstrato é um caso especial de pensamento baseado em imagens [...], o qual se dá através de uma projeção metafórica para um domínio abstrato”. (LAKOFF, 2012[1990], p.36). O que o autor chama de “projeções” são os significados do domínio fonte aplicados a determinados aspectos do domínio alvo que se pretende destacar, no estabelecimento dos sentidos; seriam superimposições conceituais do domínio fonte sobre um domínio alvo. Lakoff (2012 [1990]) ilustra tais projeções pela comparação que se estabelece entre uma ampulheta e o corpo de uma mulher: o aspecto a ser focalizado, a partir de ambas as imagens, a fim de estabelecer as correspondências, será a cintura da mulher em comparação com a parte central do objeto, por ambas serem mais estreitas e possuírem a forma sinuosa. Assim, essa perspectiva imagética da construção do sentido apresenta algumas implicações em relação à Teoria da Metáfora Conceptual, especialmente sobre como os mapeamentos se dão nas metáforas de imagem. Em relação a isto, assim Lakoff se posiciona:

Como funcionam [as metáforas]? O que restringe os mapeamentos? Que tipos de estruturas internas as imagens mentais possuem para permitir que alguns mapeamentos funcionem facilmente, outros, apenas com certo esforço, e outros, ainda, nem funcionem? Qual é a teoria geral que une as metáforas de imagem a todas as metáforas convencionais que mapeiam a estrutura proposicional de um domínio para a estrutura proposicional de um outro domínio? Sugerimos que imagens mentais convencionais são estruturadas por esquemas de imagens, e que as metáforas de imagem preservam a estrutura esquemática da imagem, mapeando as partes em termos das partes e o todo em termos do todo, recipientes em termos de recipientes, caminhos em termos de caminhos, entre outros. A generalização seria a de que todas as metáforas são invariáveis em relação à sua topologia cognitiva, ou seja, cada mapeamento metafórico preserva a estrutura dos esquemas de imagem. (LAKOFF, 2012[1990], p.39).

Lakoff (2012[1990]) destaca, ainda, dois principais problemas que o motivou a considerar, também, as chamadas *metáforas de nível genérico*: primeiramente, a personificação. Ao estudar poemas ingleses, observou que a morte era personificada como agente, somente em contextos específicos (por exemplo, como motoristas, cocheiros, ceifeiros, devoradores etc.) e não em outros. Observou, nesse aspecto, que o aspecto CAUSAL influenciou, diretamente, as formas de mapeamentos entre os domínios fonte e alvo, de modo que somente ocorriam tais mapeamentos com eventos que se assemelhassem com o evento MORTE. Era a “forma de evento” que determinava tais escolhas (LAKOFF, 2012[1990], p.40). Em segundo lugar, analisou os provérbios. Demonstrando a dificuldade para entender alguns deles, utilizou-se, como ilustração, do provérbio asiático “O cego culpa o fosso”. Após realizar o levantamento dos múltiplos mapeamentos que esse provérbio oferece, entendeu tal estrutura como o esquema de nível genérico. Foram as possíveis aplicações das correspondências dentro desse esquema que possibilitaram a compreensão metafórica do provérbio, através das estruturas de nível genérico, de modo a delimitar sua interpretação e aplicação em determinadas situações cotidianas, em detrimento de outras. Desse modo, reconhece a parcialidade dos mapeamentos metafóricos, na medida em que

[...] aquilo que é mapeado preserva a estrutura do esquema de imagem, apesar de nem toda estrutura do esquema de imagem precisar ser mapeada. [...] esse raciocínio abstrato se dá através de mapeamentos metafóricos quando a topologia cognitiva dos esquemas de imagem está preservada no mapeamento, o qual, por sua vez, preserva a estrutura inferencial desses conceitos espaciais. (LAKOFF, 2012[1990], p.43,44).

Dessa forma, entende-se que os conceitos apreendidos pelo ser humano são resultado da sua experiência corpórea e das interações sensoriais do próprio corpo com o mundo e a realidade, sendo a partir desse arcabouço concreto e mental que há a apreensão de novas ideias, pela evocação dos esquemas de imagens. Assim, percebe-se que tanto a construção metafórica quanto a expressão linguística estão atreladas ao contexto cultural, já que a projeção entre domínios ocorre mediante o aproveitamento de conceitos existentes tanto na mente do falante quanto na sociedade, visto que sem essa partilha, seria impossível criar novos domínios. Defende-se, nesse sentido, que quaisquer conceitos são apreendidos pela mente humana através de construções metafóricas:

O que é mais interessante, e que acho mais instigante, é o fato de muitos dos conceitos mais básicos, em termos de semântica, também serem entendidos metaforicamente – conceitos como tempo, quantidade, estado, mudança, ação, causa, propósito, meio, modalidade e até mesmo a ideia de uma categoria. Essas noções entram normalmente nas gramáticas das línguas, e, se são realmente metafóricas por natureza, então a metáfora se torna um elemento central para a gramática. (LAKOFF, 2012[1990], p.21).

Almeida (2009) ilustra tal processo, ao analisar a expressão *João entrou em depressão*, apontando a intrínseca relação de projeção entre domínios:

[...] temos os domínios *lugar* (mais especificamente lugar físico) e *estado* (no caso, a depressão). [...] o *domínio-fonte*, serve de ponto de partida para a metáfora, oferecendo uma espécie de esquema conceptual básico a partir do qual o *domínio-alvo* poderá ser apreendido. Dessa forma, podemos compreender a depressão como (um estado, domínio-alvo) a partir de características tipicamente atribuídas às locações físicas (domínio-fonte). [...] É condição fundamental para a metáfora que o domínio-fonte seja, em algum sentido, mais básico ou familiar que o domínio-alvo, e a familiaridade do domínio-fonte está diretamente associada à sua relação com a experiência corpórea. (ALMEIDA, 2009, p.35).

A partir das diversas experiências corporais e ambientais, se estabelecem as distintas tipologias classificatórias para as metáforas. A mais clássica delas, proposta por Lakoff e Johnson (2002[1980]) levanta três tipos principais, a saber, as *estruturais*, as *orientacionais* e as *ontológicas*. Kövecses (2010), retomando essa taxonomia clássica, aponta quatro principais critérios que possibilitam a identificação de distintas classificações, exatamente a partir das funções das metáforas na geração dos novos sentidos, a saber: a *convencionalidade*, a *função cognitiva*, a *natureza* e o *nível de generalidade*.

A respeito da *convencionalidade*, entende-se que uma metáfora seja convencional quando já está tão arraigada na forma de pensar sobre um domínio abstrato, que as expressões linguísticas não causam mais estranhamento ao próprio falante, identificadas como “[...] expressões bem usadas, formas clichês de falar sobre domínios abstratos”⁴¹ (KÖVECSES, 2010, p.34). Um exemplo apresentado pelo autor é a expressão linguística “Parem o mundo. Quero descer!”⁴², que, sendo uma expressão metafórica não-convencional, ainda assim remete à metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM. Nesse sentido, expressões cotidianas convencionais para expressar a mesma metáfora seriam: *Ela se encontra em uma encruzilhada! Não sei onde vou chegar com esse comportamento*, dentre outras, em que a metáfora em questão emerge com mais fluidez na mente do falante.

⁴¹Tradução nossa do original: “[...] well worn, cliched ways of talking about abstract domains”.

⁴²Tradução nossa do original: “Stop the world! I want to get off”.

Por sua vez, a *função cognitiva* remete às formas que habilitam o falante a reconhecer um conceito seja associando-o com outro ou relacionando-o com suas experiências corporais e espaciais, o que permite estabelecer a seguinte classificação⁴³:

Metáforas Estruturais: ocorrem quando “um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” (LAKOFF; JOHNSON (2002[1980], p.59). Um exemplo clássico apresentado pelos autores é a metáfora TEMPO É DINHEIRO, revelada por expressões metafóricas como em “Ele está *desperdiçando* meu tempo”, sendo DINHEIRO o domínio-fonte e TEMPO o domínio-alvo, já que ambos compreendem um conceito em termos do outro, remetendo à possibilidade de valoração por sua importância social, por poderem ser perdidos, desperdiçados ou aproveitados. Assim, “o domínio fonte provê uma relativamente rica estrutura de conhecimento para o conceito-alvo [de modo que] a função cognitiva dessa metáfora é habilitar o falante para entender o alvo A através dos significados da estrutura do fonte B”⁴⁴. (KÖVECSES, 2010, p.37).

Metáforas Orientacionais: são aquelas que, segundo Lakoff e Johnson (2002[1980], p.59-60),

organizam todo um sistema de conceitos a partir de outro [...]. Tais orientações metafóricas não são arbitrárias, elas têm uma base na nossa experiência física e cultural. Embora as oposições binárias para cima-para baixo, dentro-fora etc, sejam físicas em sua natureza, as metáforas orientacionais baseadas nelas podem variar de uma cultura para outra.

Tais oposições espaciais são experienciadas pelo ser humano a partir de sua interação com o mundo físico através de seu corpo. Assim como se percebe na metáfora FELIZ É PARA CIMA, que tem sua base física na noção de que a postura ereta corresponde ao estado emocional positivo, em detrimento de “postura caída [que] corresponde à tristeza e depressão”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p. 60).

Metáforas Ontológicas: possibilitam a conceptualização do mundo baseando-se em entidades e substâncias, o que “permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme”. (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.75-76). O exemplo clássico apresentado pelos autores é o caso da metáfora INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, que indica a possibilidade de agir em relação a esta “entidade”, e/ou de interagir com ela, como sugere a expressão metafórica *Precisamos combater a inflação*. Assim sendo, a variedade de experiências cotidianas com objetos físicos amplia as possibilidades de criação de metáforas ontológicas, ao se buscar conceptualizar “eventos, atividades, emoções, ideias” (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.76), ou outros participantes de um domínio experiencial que sejam menos claramente definidos do que o domínio espacial, por exemplo. Kövecses (2010) relaciona a função cognitiva das metáforas ontológicas a sua possível resignificação através de novas metáforas estruturais, apontando, assim, para uma não delimitação rígida entre os tipos de metáforas:

Dado que experiências não-delineadas recebem um status mais delineado via metáforas ontológicas, falantes podem usar estas metáforas para tarefas mais específicas: (1) para referir, quantificar ou identificar aspectos da experiência que têm sido mais delineados [...] (2) uma vez que nenhuma experiência tem recebido o status de uma ‘coisa’ através de uma metáfora ontológica, a experiência então

⁴³ Optou-se por discutir aqui os tipos clássicos de metáforas apresentados por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), embora não se desconheça o fato de que as discussões sobre as metáforas já incluem outras classificações das mesmas, sob outras perspectivas teóricas, dentro da própria Semântica Cognitiva.

⁴⁴ Tradução nossa do original: “The source domain provides a relatively rich knowledge structure for the target concept [...]. The cognitive function of these metaphors is to enable speakers to understand target A by means of the structure of source B”.

conceptualizada pode ser estruturada futuramente pelo significado das metáforas estruturais. (KÖVECSES, 2010, p.39)⁴⁵.

Outro ponto a se destacar é a impossibilidade de determinar de modo preciso e decisivo quantas ou quais metáforas podem surgir em processos semelhantes, já que cada cultura conceptualiza o mundo de forma diferente, o que licencia o sujeito a estabelecer seu processamento linguístico dentro dos limites da coerência comunicativa de sua comunidade, de forma perspectivista.

Ainda retomando a discussão sobre proposta classificatória, proposta por Kövecses (2010), sobre a *natureza* das metáforas, o autor postula que as metáforas, de acordo com sua *natureza* podem ser baseadas em *conhecimento* ou *imagens*. As do primeiro tipo são constituídas por elementos básicos do conhecimento que são mapeados ou projetados entre os domínios fonte e alvo. Já as do segundo tipo, chamadas também *metáforas de esquemas de imagens*, mobilizam os chamados esquemas de imagens. As experiências físicas ocasionam a referência inconsciente aos esquemas de imagens, que, por sua vez, estruturam metaforicamente os conceitos-alvo. O autor aponta que esse tipo de motivação metafórica, por si só, é muito limitado, já que, para um maior aprofundamento na compreensão das metáforas, será necessária uma compreensão sobre o referido nível cultural. Essa co-dependência aponta para o quarto e último critério – o *nível de generalidade* – a partir do qual, as metáforas de nível mais *específico* oferecerão mais detalhes em sua formação estrutural (a exemplo da metáfora A VIDA É UMA VIAGEM), ao contrário das *genéricas*, que dispõem de pouca informação a respeito do significado evocado, como nas metáforas primárias, a exemplo de MAIS É PARA CIMA. Dessa forma, o modelo de classificação das metáforas proposta por Kövecses (2010) pode proporcionar ao analista uma perspectiva mais ampliada de abordagem dos dados, ao assumir outros olhares sobre o processamento metafórico, entendendo-o como um fenômeno que envolve múltiplas nuances.

3 Considerações analíticas sobre as conceptualizações do *trabalho*

Após a apresentação dos pressupostos teóricos aqui adotados, segue-se a socialização da análise realizada no corpus selecionado, totalizando cinco ocorrências. Observou-se que o modelo cognitivo idealizado em que as mesmas se situam, predominantemente, foi o modelo da *criação*.

Conforme já explicitado na *Introdução*, a presente análise debruçou-se sobre uma edição do jornal *Folha de São Paulo*, não usando ferramentas de buscas lexicais, por optar seguir uma proposta de estudo de cunho mais qualitativo. Visto que o critério para identificação das expressões linguísticas que apontassem para a conceptualização de *trabalho* não foi o lexical, mas sim, o contextual, seguiu-se a leitura da edição na íntegra para identificação das mesmas. Após o levantamento das ocorrências, foram selecionadas quatro delas, a fim de oferecer uma amostragem dos procedimentos analíticos então adotados; assim, buscou-se identificar os domínios da experiência evocados, os esquemas imagéticos utilizados, além das formas de construções metafóricas presentes.

Aqui cabe uma observação: mesmo que a expressão metafórica utilizada tenha sido “empregos”, entende-se, de uma forma geral, que a atividade trabalhista se encontra então subentendida. Não foi preocupação, no presente estudo, realizar distinção entre *trabalho* e

⁴⁵Tradução nossa do original: “Given that undelineated experiences receive a more delineated status via ontological metaphors, speakers can use these metaphors for more specific jobs: (1) to refer to, to quantify, or to identify aspects of the experience that has been made more delineated [...] (2) Once a “nothing” experience has received the status of a thing through an ontological metaphor, the experience so conceptualized can be structured further by means of structural metaphor”.

emprego, a partir de implicações ou formalizações legais. Como a busca pelas ocorrências não se deu apenas no nível lexical, foi possível considerar ocorrências como em (1), que se referem às atividades dos trabalhadores, entendidas, portanto, como seu *trabalho*, independentemente de questões legais. Como ficou explicitado no início da presente seção, não se estabeleceram distinções entre as duas expressões.

Seguem-se, nesse íterim, as análises realizadas.

(1) Na economia social e solidária, a propriedade das empresas é *dos trabalhadores que criam empregos* sem depender imediatamente do crescimento das vendas de bens e serviços [...].

(2) A economia solidária nasceu há 170 anos com tecelões ingleses desempregados que, no afã de sobreviverem, *criaram a Cooperativa dos Probos Pioneiros de Rochdale* [...].

(3) Outro pulo do gato da lei francesa é criar a possibilidade de *os trabalhadores assumirem a fábrica ou a empresa* em que estão empregados e que esteja à venda ou em risco de ir à falência [...].

(4) Se os empregadores estiverem cogitando se desfazer da empresa ou encerrar as atividades por algum motivo, os empregados terão a oportunidade de deliberar se desejam *formar uma cooperativa* para *assumir o negócio* no lugar dos atuais donos [...].

(5) Em muitos países, *empresas de médio tamanho que dão lucro fecham quando seu fundador envelhece, adocece, ou se aposenta* e os herdeiros têm outras profissões que não pretendem abandonar. O *fim das atividades dessas empresas* acarreta prejuízos aos trabalhadores – que *ficam sem trabalho* – aos clientes, aos fornecedores, e aos governos, que deixam de receber os impostos (p.A3- artigo de opinião – “O reconhecimento da economia solidária”⁴⁶).

O texto “O reconhecimento da economia solidária”, em que foram localizadas as ocorrências (1), (2), (3), (4) e (5), versa sobre a economia solidária como uma alternativa para diminuição de crises em determinadas empresas que estejam prestes a deixar de funcionar por motivo de aposentadoria ou morte do seu principal dono, ou ainda por outra razão, quando este não tenha sucessores para a administração dos negócios. De acordo com o texto, tal estratégia de desenvolvimento da economia, praticada por países da Europa, especificamente, pela França, destaca o papel ativo do trabalhador para a continuidade das atividades desenvolvidas pelos donos das empresas; dessa forma, para evitar a falência de alguma delas, a opção seria que os próprios trabalhadores assumissem a responsabilidade pelas mesmas, de modo a impedir que fechassem as portas. Seria nesse contexto que o trabalhador atuaria como um agente criador, independentemente de seus superiores; e o trabalho, por sua vez, seria compreendido como resultado da ação criativa daqueles que, outrora, dele dependiam: de empregados, passam a ser os donos da empresa. Tal relação de troca e substituição aponta, ainda, para uma nova forma de abordagem da empresa enquanto mercadoria, já que pode ser negociada, e, conseqüentemente, ter outros proprietários. Nesse sentido, observa-se o que Antunes (2011, p.47) entende por “complexificação da classe trabalhadora” ao discutir as reconfigurações do trabalho na contemporaneidade, a partir das chamadas “metamorfoses” experimentadas pelos trabalhadores.

⁴⁶A notação aqui utilizada para localizar a ocorrência indica, na respectiva ordem: a paginação do jornal, o gênero textual e o título do texto em que ocorreram. Como todas as cinco ocorrências se encontraram no mesmo texto, julgou-se desnecessário indicar, repetidamente, a localização das mesmas, fazendo-o somente na última delas.

Assim, na ocorrência em (1), aventa-se a conceptualização TRABALHADORES SÃO CRIADORES, que, por sua vez, acarreta na evocação, em (2), da metáfora mais geral do modelo cognitivo idealizado TRABALHO É CRIAÇÃO. Percebeu-se, também, nessas ocorrências, uma relação metonímica, do local pela atividade (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980])⁴⁷, já que, inaugurando a “cooperativa”, conseqüentemente, haverá a geração de TRABALHO, metonimicamente inferido enquanto o local de sua realização, apontando para a metonímia conceptual ESPAÇO POR ATIVIDADE, de modo que uma nova forma de economia (“A economia solidária”) resulta da preocupação dos seus agentes criadores, como em (2), os “tecelões ingleses desempregados” que proporcionaram um novo modelo de trabalho à própria classe trabalhadora (uma semente), que possibilitará o nascimento de uma nova forma de economia (um fruto, portanto).

A respeito das cooperativas e do trabalho voluntário, Antunes (2011[1995], p.108) comenta que, originalmente, as mesmas eram “instrumentos de luta operária contra o despotismo do trabalho. Hoje, contrariamente, os capitais vêm criando falsas cooperativas, como forma de precarizar ainda mais os direitos do trabalho”. A criação das cooperativas, nesse aspecto, seria uma reação a essa tentativa de precarização do trabalho, de modo a proporcionar valorização do trabalhador.

Observando a estrutura geral do texto “O reconhecimento da economia solidária”, identificou-se a recorrência de expressões metafóricas relacionadas ao MCI do nascimento e da atividade criadora, através do uso de verbos como em: (2) *A economia solidária nasceu, [...] trabalhadores que criam empregos [...] criaram a Cooperativa*; (3) *Outro pulo do gato da lei francesa é criar a possibilidade*; (4) *terão a oportunidade de deliberar se desejam formar⁴⁸ uma cooperativa*. Assim, percebeu-se, pela evocação da metáfora TRABALHO É CRIAÇÃO, uma metaftonímia⁴⁹, a partir da qual é possível inferir outras construções metafóricas, em que se percebem os seguintes acarretamentos: o ambiente de fecundação seria, como em (1): “*economia social e solidária*”: os fatores externos; “*sem depender imediatamente do crescimento das vendas de bens e serviços*”; em que se percebem as implicações:

TRABALHADOR É CRIADOR → TRABALHO É CRIAÇÃO COOPERATIVA É FRUTO
 TRABALHO PELO LOCAL + TRABALHO É SEMENTE = NOVA ECONOMIA É FRUTO

Essas ocorrências sugerem uma especificidade do processo de criação que não necessita da contrapartida advinda de uma parceria. Essa conceptualização aciona o modelo cultural contemporâneo das gestações independentes, a partir do qual as formas não convencionais de fecundação são, cada vez mais, utilizadas por mulheres com limitações de ordem diversa para terem filhos, apontando para os múltiplos modelos cognitivos de *mãe*, amplamente discutidos por Lakoff (1987). Assim, a não dependência direta de um progenitor conhecido pela mulher, para uma gestação física, projeta-se no domínio da empresa, como em (1): “*crescimento das vendas de bens e serviços [...]*”, ao sugerir uma criação independente,

⁴⁷Lakoff e Johnson (2002[1980], p.91-92) distinguem a metonímia da metáfora (mais especificamente aquelas de tipo ontológico) ao apontar que, no caso desta última, usa-se uma característica humana para compreender determinados conceitos, enquanto que, na primeira, na metonímia, usa-se “uma entidade para referir-se a outra que é relacionada a ela [representando a outra]”. Assim, a metonímia é uma forma de selecionar e/ou destacar determinados aspectos da realidade, a partir da forma como seja conceptualizada. Nesse aspecto, leva-se em conta, igualmente, as contribuições de Barcelona (2012), que distingue a metonímia como fenômeno ativo na conceptualização, indo além de um dos tipos de modelos cognitivos idealizados.

⁴⁸Apesar de mais opaco, o uso do verbo “gerar” alude ao processo geral da criação, enquanto a etapa inicial do mesmo.

⁴⁹Trata-se de um processo de construção conceptual que imbrica a metonímia e a metáfora.

de modo que, a partir do domínio fonte *criação*, entendem-se o agente e o gerador como os *trabalhadores*, e os resultados como os *empregos*. Nesse sentido, os trabalhadores criam, no sentido de uma adoção, em (3) e (5), ao tempo em que criam, no sentido de uma gestação, em (1) e (2)⁵⁰.

Na ocorrência em (3), “Outro pulo do gato da lei francesa é criar a possibilidade de *os trabalhadores assumirem a fábrica ou a empresa* em que estão empregados [...]”, observou-se a conceptualização metonímica de trabalho como POSTO. Ao se associar a empresa/fábrica com as atividades que nela serão desenvolvidas, presume-se que as mesmas atividades serão assumidas pelos novos donos. Pela implicação dessa construção metonímica TRABALHO É POSTO e, considerando que “assumir” um posto, acarreta em tomar para si responsabilidades, percebeu-se a implicação de que o trabalho gera responsabilidade, visto que, se alguém “assume” a empresa, será somente uma consequência responsabilizar-se pelo que advirá dessa ocupação. A utilização da expressão metafórica “*assumirem a fábrica*”, na referida ocorrência, remete ao domínio da experiência relacionado à criação de filhos, em que a expressão cotidiana “assumir o filho” associa-se ao reconhecimento da existência de um vínculo familiar entre os pais e o(s) filho(s) (sejam eles naturais ou adotivos) que precisa ser publicizado, de modo a requerer dos pais uma série de posturas sociais que envolvem provimento material e emocional, o sustento financeiro, dentre muitas outras obrigações legais e sociais atinentes ao amparo físico e psicológico. Do mesmo modo, os trabalhadores que liderassem a fábrica teriam não somente direitos e vantagens sobre ela, enquanto donos, mas também arcariam com as responsabilidades, os deveres e as despesas legais advindas desse posicionamento. Assim, identificou-se a metáfora TRABALHADORES SÃO PAIS, em uma perspectiva metonímica, já que somente uma parte do trabalho é que será assumida, por, igualmente, apenas uma parte dos trabalhadores.

Tal conceptualização, também, foi apreendida da ocorrência em (4) “[...] os empregados terão a oportunidade de deliberar *se desejam formar uma cooperativa para assumir o negócio no lugar dos atuais donos*”, que aponta para a locução cotidiana “formar família”, ainda dentro do MCI da criação. Percebe-se, novamente, que os trabalhadores podem vir a assumir a liderança da empresa, passando a se comprometer como proprietários da mesma. Essa conceptualização aponta para as novas relações do trabalhador com o trabalho, no que tange ao papel ativo por ele assumido no âmbito do processo produtivo (ANTUNES, 2011). Percebe-se, ainda, a evocação de uma base física que destaca a relação entre o status social e o poder, através da metáfora de espacialização BOM É PARA CIMA, de modo que TER CONTROLE É PARA CIMA/POSITIVO (EVANS; GREEN, 2006), o que se percebeu, também, em (4) pela expressão “assumir [...] no lugar dos atuais donos”. Remete-se, aqui, ao posicionamento de Lakoff e Johnson (2002 [1980], p.63) a respeito desta correlação: “Base física para o bem-estar pessoal: felicidade, saúde, vida e controle – as coisas que especialmente caracterizam o que é bom para uma pessoa – são todas PARA CIMA”. Daí, expressões cotidianas da língua portuguesa como “ser promovido”, “subir de cargo”, “liderar um grupo”, “ascensão na empresa”, remetem ao status positivo, em que alguém está “por cima”, não sendo “rebaixado”, “pisado” por alguém em posição hierárquica “superior”. Tal correlação propõe a metáfora TRABALHAR É ESTAR NO CONTROLE DA EMPRESA, e, em consequência, TRABALHO É CONTROLE, advinda da evocação do esquema de imagem do CONTROLE e CENTRO-PERIFERIA, presumidos pela própria estrutura da cooperativa, que será “assumida” por alguém, por ocupar um lugar central na referida organização. Além desse, percebeu-se o esquemas de LIGAÇÃO, pelo uso do verbo

⁵⁰O aprofundamento nas especificidades dos sentidos evocados pelas construções metafóricas pode conduzir a uma análise do comportamento polissêmico de *trabalho*, a partir de seus múltiplos domínios fontes. Porém, como esse não foi o foco do presente estudo, optou-se por somente sinalizar tais construções, observadas no processo de conceptualização.

destacado na expressão: “*formar* uma cooperativa”, remetendo a um MCI de uma família moderna, em que vários membros convivem e compartilham interesses comuns, ainda que os laços familiares sejam de ordem diversa. No caso da cooperativa, o que ocorre é que trabalhadores com perfis diversos se unem mediante interesses comuns, para atingirem alvos comuns, ainda que não sejam idênticos.

Na ocorrência em (5), “empresas de médio tamanho que dão lucro fecham quando seu fundador envelhece, adocece, ou se aposenta e os herdeiros têm outras profissões que não pretendem abandonar”, inicialmente, percebeu-se a conceptualização dos donos das empresas como mais que seus administradores, ao estabelecerem uma relação de identificação profunda com a mesma, visto que o envelhecimento e conseqüente afastamento do dono da empresa acarretarão no fechamento ou no fim das atividades da mesma, sendo, assim, sua fonte de vida. O uso do verbo “fechar” sugere uma conceptualização metonímica, em que o ato de “fechar a porta”, sugere o fim da atividade: assim como, ao final de um expediente, as portas são fechadas, o seu fechamento permanente demonstra o fim de suas atividades, ou o fim de um ciclo produtivo, semelhante ao que ocorre com os seres vivos. O uso, em seguida, de verbos que apontam para processos que dizem respeito aos seres humanos (“envelhecer”, “adoecer”, “aposentar”), ventila um aspecto cíclico que pode ser, por inferência, atribuído à empresa.

Tal abordagem do conceito de empresa, não só amplia a forma de conceptualização, como também modifica “a forma de [o sujeito] agir sobre ela” (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.88), de modo que o comprometimento dos donos da empresa que se encontra em tais condições de risco é bem maior em comparação com outras empresas que não enfrentem semelhantes problemas. Assim, percebeu-se um aspecto metafórico ontológico, que atribui uma personificação⁵¹ às atividades laborais (KÖVECSES, 2010), além de outros acarretamentos metafóricos da conceptualização de trabalho, pelas metáforas EMPRESA É ORGANISMO; FUNCIONAMENTO DA EMPRESA É CORPO HUMANO; EMPRESA É SEU DONO.

Ao considerar-se a situação contemporânea do mundo do trabalho no Brasil, nota-se que a instabilidade no emprego tem acarretado a propagação do sentimento de não-pertença, mediante o fenômeno cunhado como “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2011 [1995], p.38), ocasionado pelo aumento de mão de obra que não pode ser absorvida pelo mercado, não mais por um período determinado, mas por um estado social que passou a ser permanente. Em especial, pelo incremento das novas tecnologias nos processos produtivos, antigos postos de trabalho que dependiam da manipulação humana passam a ser substituídos por máquinas, além de muitos setores de prestação de serviços, por exemplo, que já passaram a ser desnecessários, visto que o mundo em rede (CASTELLS, 2000)⁵², fruto das formas das novas tecnologias, também, aplicadas aos meios de comunicação, encurtou distâncias, reduziu gastos e relativizou a dependência da ação humana direta para a consecução de determinadas atividades, como bem pontua Morin (2011, p.234): “O trabalho físico que utiliza a energia humana está diminuindo graças à automatização e à robotização dentro das fábricas. O trabalho industrial também está se reduzindo a favor do desenvolvimento dos serviços e o auge do trabalho informatizado”⁵³. Assim, a sensação de constante não-pertencimento em

⁵¹Lakoff e Johnson (2002 [1980], p.89-91) compreendem a personificação como uma extensão da metáfora ontológica, que oferecem “explicações coerentes” para que se compreenda melhor, principalmente, “entidades não-humanas ao atribuir-lhes qualidades humanas”.

⁵²Vive-se, nesse contexto, o que Castells (2000,p.67) entende como um dos intervalos que pontuam a história humana, e “cuja característica é a transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”.

⁵³Tradução nossa do original: “El trabajo físico que utiliza la energía humana está disminuyendo gracias a la automatización y a la robotización dentro de las fábricas. El trabajo industrial también se está reduciendo a favor del desarrollo de los servicios y el auge del trabajo informatizado”.

relação ao trabalho é seguida pelo rápido movimento de substituição e “descarte” dos trabalhadores. Bauman (2000) associa esse processo de não identificação com o processo de transição da atividade artesanal para o estabelecimento do processo de produção fabril, em que justamente esse interesse pelas atividades laborais, como algo honroso e que deveria ser o alvo do trabalhador, foi sendo, aos poucos, desgastado pela nova configuração hierárquica nos ambientes das indústrias. Assim, percebe-se como esse entrelaçamento de propósitos afetos ao trabalho modificou a própria relação entre os homens, que a partir de então, reafirmam seus respectivos lugares sociais, através da hierarquização trabalhista. Bauman (2000) defende que tal migração dos processos produtivos acarretou na perda da emoção característica nos processos artesanais, em detrimento do distanciamento ocasionado ao que chama de “racionalidade do mercado”, já que o caráter mais particularizado do mesmo não mais fazia sentido no âmbito da coletividade, o que conduziu à perda de sentido na realização do trabalho:

A solução para o problema foi praticar uma instrução mecânica, a fim de habituar os trabalhadores a obedecer sem pensar, ao tempo em que os privava do orgulho do trabalho bem feito e os obrigava a cumprir tarefas cujo sentido lhes escapava [...]. O novo regime fabril necessitava somente de partes de seres humanos: pequenas engrenagens sem alma integradas a um mecanismo mais complexo [...]. A imposição da ética do trabalho implicava a renúncia à liberdade (BAUMAN, 2000, p.20)⁵⁴.

Dessa forma, ainda, em (5), percebeu-se, por inferência, a conceptualização negativa do trabalho configurada como perda: “[...] O fim das atividades dessas empresas *acarreta prejuízos aos trabalhadores – que ficam sem trabalho*”. Assim identificou-se a implicação de que não ter trabalho é prejudicial, ao evocar o modelo cultural da valorização do trabalho, conforme discutido, anteriormente.

4 Considerações finais

Após a aplicação dos procedimentos analíticos da Semântica Cognitiva como instrumental a fim de observar os fenômenos de conceptualização, mais especificamente, aquelas referentes ao *trabalho*, em textos jornalísticos contemporâneos, acredita-se ter ficado evidente o caráter experientialista subjacente aos fenômenos de conceptualização então identificados.

A fim de viabilizar o exercício hermenêutico aqui proposto foi imprescindível terem sido identificadas as bases metafóricas de *trabalho*, de modo a possibilitar a posterior análise do modelo cognitivo da *criação*.

Acredita-se que o presente estudo constitui-se em um contributo para os estudos em Linguística Cognitiva, na medida em que, ao aplicar seus pressupostos teórico-metodológicos, buscou-se relacionar questões culturais e históricas atinentes ao *trabalho* aos processos de compreensão das construções metafóricas presentes na linguagem em uso.

⁵⁴Tradução nossa do original: “La solución al problema fue la puesta en marcha de una instrucción mecánica dirigida a habituar a los obreros a obedecer sin pensar, al tiempo que se los privaba del orgullo del trabajo bien hecho y se los obligaba a cumplir tareas cuyo sentido se les escapaba. [...] el nuevo régimen fabril necesitaba sólo de partes de seres humanos: pequeños engranajes sin alma integrados a un mecanismo más complejo. [...] La imposición de la ética del trabajo implicaba la renuncia a la libertad”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. L. de. (et al) (Orgs.) Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: ALMEIDA, M. L. L. de. (et al) **Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português**. Rio de Janeiro: Publit, 2009. p.15-50.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. – São Paulo: Cortez, 2011 [1. ed. 1995].
- BARCELONA, A. La metonimia conceptual. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (Dir.) **Lingüística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p.123-146.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. Vol1. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CASTILLO, J. M. del. **La lingüística cognitiva: análisis y revisión**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2008.
- EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G. A hipótese da invariância: o pensamento abstrato está baseado em esquemas de imagem? In: SIQUEIRA, M.; OLIVEIRA, A. F. S. de (Orgs.). **Cadernos de Tradução – Linguística Cognitiva**. Tradução: Larissa Brangel; Dalby Dienstbach. Porto Alegre, n. 31, julho, 2012, p. 7-46. [obs- traduzido com a autorização do autor, a partir do texto em inglês LAKOFF, G. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? In: *Cognitive Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990].
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: **Metáforas da vida cotidiana**. ZANOTTO, M. S. (coord. de tradução- Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**. Chicago: The University Chicago Press, 1999.
- LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- MORIN, E. **La vía para el futuro de la humanidad**. Trad. Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

Submetido em 14/02/16

Aceito em 23/04/16

MODIFICAÇÃO DE PENSAMENTOS E CRENÇAS DISFUNCIONAIS E TEORIAS PRAGMÁTICAS DA COMUNICAÇÃO

LOS CAMBIOS EN EL NIVEL COGNITIVO Y LAS TEORÍAS PRAGMÁTICAS DE LA COMUNICACIÓN

Andréia da Silva Bez⁵⁵
Fábio José Rauen⁵⁶

RESUMO: Este artigo ilustra processos cognitivos de modificação de pensamentos e crenças disfuncionais a partir da teoria de conciliação de metas de Rauen (2013, 2014) e da teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Conforme a terapia cognitiva, a interpretação das experiências do paciente altera-se à medida que ele aprende a avaliar seus pensamentos disfuncionais de forma mais realista. Para uma melhora duradoura no humor e no comportamento, estes aspectos devem ser trabalhados em um nível mais profundo de cognição: as crenças básicas que o paciente tem sobre si mesmo, seu mundo e as outras pessoas. Conforme a teoria da relevância, a relevância de um estímulo é maior quando, em igualdade de condições, maiores são os efeitos cognitivos e menores são os esforços para processá-lo. Um estímulo é relevante quando fortalece suposições existentes, contradiz/enfraquece suposições existentes, ou gera implicações contextuais em combinação com suposições existentes. Desta forma, uma intervenção terapêutica é relevante quando o terapeuta promove efeitos contextuais que alteram os pensamentos automáticos do paciente e, por decorrência, alteram suas crenças disfuncionais. Conforme a teoria de conciliação de metas, por fim, assume-se que alguns tipos de pensamentos automáticos são hipóteses abduativas antefactuais categóricas do paciente, que estão relacionadas com as crenças disfuncionais que compõem o seu esquema cognitivo. Deste modo, argumenta-se neste estudo que o processo terapêutico visa a enfraquecer a conexão causal desses pensamentos automáticos em direção a níveis mais flexíveis, sejam eles bicondicionais, condicionais, habilitadores ou mesmo tautológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia cognitiva. Teoria da relevância. Teoria de conciliação de metas.

ABSTRACT: We discuss in this article cognitive processes of thoughts and dysfunctional beliefs modification based on goal conciliation theory (RAUEN, 2013, 2014) and relevance theory (SPERBER; WILSON, 1986, 1995). According to cognitive therapy, the interpretation of experiences is modified when patients learn to evaluate their dysfunctional thoughts more realistically. In order to have a lasting improvement in mood and behavior, these aspects must be worked on a deeper level of cognition, including basic beliefs that patients have about themselves, their world, and other people. According to relevance theory, the relevance of a stimulus is higher when, ceteris paribus, cognitive effects are bigger and processing efforts are smaller. A stimulus is relevant when it strengthens existing assumptions, contradicts/weakens existing assumptions, or generates contextual implications in combination with existing assumptions. Thus, therapeutic intervention is relevant when the therapist promotes contextual effects that alter patients' automatic thoughts, and change their dysfunctional beliefs. According to goal conciliation theory, we assume that some types of automatic thoughts are categorical ante-factual abductive hypotheses, which are related to dysfunctional beliefs of patients' cognitive schema. So, we argue that the therapeutic process aims to weaken the causal connection of these automatic thoughts toward more flexible levels – biconditional, conditional, enabling, or even tautological.

KEYWORDS: Cognitive Therapy. Relevance Theory. Goal Conciliation Theory.

1 Introdução

A aproximação com outras áreas do conhecimento, como áreas da psicologia evolutiva, da psicologia cognitiva e das neurociências, é uma característica marcante no desenvolvimento da terapia cognitiva. Entre diferentes perspectivas de abordar mudanças

⁵⁵ Doutoranda no Programa Ciências da Linguagem Unisul, Psicóloga do Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio, e-mail: andreiabez@yahoo.com.br

⁵⁶ Doutor em Letras/Linguística, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unisul, e-mail: fabio.rauen@unisul

cognitivas, é possível construir uma interface entre terapia cognitiva⁵⁷ e teorias de comunicação de viés pragmático-cognitivo. Mais especificamente, estamos interessados em descrever e explicar interações comunicativas entre terapeuta e paciente para a modificação de pensamentos e crenças disfuncionais a partir da teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e da teoria de conciliação de metas de Rauen (2013, 2014).

A terapia cognitiva defende a hipótese de que pensamentos disfuncionais⁵⁸ influenciam o humor e o comportamento do paciente, sendo esta relação comum a todos os transtornos psicológicos. Além disto, afirma-se que, à medida que o paciente aprende a identificar e a avaliar o seu pensamento disfuncional de forma mais realista, a interpretação posterior de suas experiências muda, levando a uma melhora em seu estado emocional e a um comportamento funcional. Para uma melhora duradoura no humor e no comportamento, estes aspectos devem ser trabalhados em um nível mais profundo de cognição, onde estão as crenças básicas que o paciente elaborou.

De acordo com Beck J. S. (2013), o desenvolvimento das crenças está relacionado às ideias que os indivíduos elaboram nos primeiros estágios de desenvolvimento sobre si mesmos, sobre as outras pessoas e sobre o seu mundo. É uma tentativa de entender o ambiente e organizar as experiências de forma coerente, a fim de funcionar adaptativamente. As diferentes interações com o mundo e com os outros, assim como a influência da predisposição genética, conduzem o indivíduo a estes entendimentos particulares.

A terapia cognitiva tem como base um modelo do processamento cognitivo e é fundamentada em princípios gerais que regem a estrutura do tratamento, nos quais a relação terapêutica exerce muita importância. Destaque-se aqui que, dependente destes aspectos, o viés pelo qual todo o processo terapêutico se desenrola é a comunicação.

Nas palavras de Beck, A. T. e Alford (2000, p. 47),

ao conduzir um tratamento clínico geral de um transtorno psicológico, o psicoterapeuta conta primeiramente com a comunicação verbal para facilitar a correção de um transtorno. Este é o caso se o psicoterapeuta adota uma abordagem comportamental, uma abordagem psicodinâmica, ou qualquer outra abordagem psicoterapêutica estabelecida. Portanto, um aspecto comum entre as várias psicoterapias é que a terapia envolve comunicação, ou a troca de informação, entre terapeuta e paciente.

Nesta relação, são disparados processos que impulsionam o paciente a modificar o seu modo de interpretar os fatos e, com isto, obter uma melhora no seu estado global.

Diversos manuais de terapia cognitiva foram sistematizados para demonstrar e explicar este processo passo a passo em diferentes problemas e transtornos. Em geral, os manuais indicam que este processo se dá inicialmente pela contestação dos pensamentos automáticos disfuncionais, seguidos pela modificação das crenças disfuncionais (BECK, A. T.; FREEMAN, 1993; BECK, A. T. et al., 1997; DATILIO; FREEMAN; 1998; FRIEDBERG; MCCLURE, 2004; STALLARD, 2004; GREENBERGER; PADESKY, 2008; SAFREN et al., 2008a, 2008b; WRIGHT et al., 2008; KUYKEN et al., 2010; WRIGHT et al., 2012; BECK, J. S., 1997; 2013).

⁵⁷ Inicialmente, este modelo psicoterapêutico foi denominado e disseminado por Aaron Beck como terapia cognitiva. Segundo Serra (2013, p. 1), “a denominação terapia cognitivo-comportamental se popularizou a partir dos anos 1980 e envolve o mesmo princípio básico e o mesmo modelo de psicopatologia da terapia cognitiva, apenas reconhecendo a possibilidade de atuação direta sobre comportamentos, com o objetivo de provocar mudanças nas cognições a eles associadas.

⁵⁸ O pensamento disfuncional caracteriza-se por uma avaliação automática e, em geral, inconsciente. Ele é disfuncional por que é uma interpretação equivocada que está diretamente relacionada com alterações de humor e comportamento.

Além disto, em comum, estes autores enfatizam a necessidade contínua de elevar o nível descritivo destes processos na terapia, tanto para a formação de novos terapeutas, quanto para a atualização destes profissionais. Neste aspecto, eles sugerem a necessidade de aprimorar a descrição e a explicação dos processos comunicacionais envolvidos nestas tarefas. Dadas as características da terapia cognitiva, a importância da comunicação no processo e a necessidade de pesquisas que ampliem o nível descritivo tanto da relação terapêutica em si, como do processo de modificação de pensamentos e crenças disfuncionais, é razoável supor que estudos que analisem esta relação por uma perspectiva pragmático-comunicativa podem contribuir para esta demanda.

Este texto pretende esboçar uma contribuição neste esforço ao sugerir uma interface com a teoria da relevância e a teoria de conciliação de metas na segunda seção; e ilustrar o modelo, mesmo que muito brevemente, na terceira seção.

2 A interface construída

Uma primeira possibilidade de construir uma interface com a comunicação e aprofundar a compreensão dos processos cognitivos do terapeuta e do paciente por um viés pragmático pode ser feita com a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Relevância pode ser definida como uma propriedade das entradas de dados (*inputs*) para os processos cognitivos. Conforme Sperber e Wilson (2005a, p. 223):

[...] intuitivamente, relevância é uma propriedade potencial não somente de enunciados e outros fenômenos observáveis, mas de pensamentos, memórias e conclusões de inferências. Nos termos da Teoria da Relevância, qualquer estímulo externo ou representação interna que fornece um *input* para processos cognitivos pode ser relevante para um indivíduo em algum momento.

O que torna uma entrada relevante é o fato de valer a pena processá-la. Em igualdade de condições, quanto maiores forem os efeitos cognitivos obtidos de uma entrada de dados, maior será a sua relevância. Inversamente, quanto menor for o esforço de processamento requerido para processar esta entrada, maior será sua relevância. Para serem relevantes, neste sentido, os efeitos cognitivos do processamento de um estímulo devem gerar fortalecimentos de suposições existentes, contradições/enfraquecimentos de suposições existentes, ou mesmo implicações contextuais resultantes da combinação deste estímulo com suposições existentes.

A teoria da relevância assume que o processo comunicacional é guiado pelos princípios cognitivo e comunicativo de relevância. O princípio cognitivo estabelece que a cognição humana é direcionada para a maximização da relevância, e o princípio comunicativo estabelece que todo enunciado comunica a presunção de sua própria relevância ótima. Em uma interação comunicativa, o objetivo do ouvinte, ao processar reativamente os estímulos do falante, é o de encontrar dedutivamente uma interpretação que satisfaça estas expectativas. Segundo o mecanismo de compreensão guiado pela noção teórica de relevância proposto pela teoria, o ouvinte segue uma rota de menor esforço cognitivo na interpretação de um enunciado, interpretando as entradas de dados em ordem de acessibilidade e cessando o processo quando sua expectativa de relevância é satisfeita.

Exemplo de interface da terapia cognitiva com a teoria da relevância é a tese de 2002 de Ricardo Wainer, intitulada *Os processos inferenciais nos diálogos psicoterapêuticos: correlações entre a semântica do dito e a pragmática do comunicado*⁵⁹. Wainer investigou

⁵⁹ A rigor, esta tese é acessível indiretamente por dois artigos (WAINER et al., 2005a; 2005b). Wainer et al. (2005a) trabalham com a teoria das implicaturas de Grice (1975, 1978, 1981), com o modelo ampliado da teoria das implicaturas de Costa (1984) e com a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995, 2001). A teoria das implicaturas de Grice trabalha com a suposição de que existe uma lacuna no processo interpretativo do

como, com universos de esquemas mentais distintos⁶⁰, paciente e terapeuta conseguem se comunicar de maneira eficaz. O estudo justificou-se pela tentativa de compreensão dos processos inferenciais utilizados pela dupla na relação terapêutica, o que acabou por mostrar a necessidade de teorias pragmáticas para a abordagem da comunicação psicoterapêutica. Uma das conclusões a que Wainer chega neste estudo é que

[...] o número significativo de implicaturas conversacionais em relação ao número de enunciados, solidificam a importância de se utilizar os modelos linguísticos pragmáticos na compreensão da comunicação psicoterápica. Se tantas implicaturas são geradas, sua interpretação, ou seja, a interpretação do implícito da comunicação, é essencial para se compreender as intenções comunicativas dos sujeitos dos diálogos psicoterapêuticos. (WAINER et al., 2005a, p. 37).

Uma segunda aproximação teórica viável é a teoria de conciliação de metas de Rauen (2013, 2014). Conforme esta teoria, é possível fundamentar a análise das interações comunicacionais entre terapeuta e paciente em termos de auto e heteroconciliação de metas. Isto se deve ao fato de que o processo terapêutico está pautado em uma relação na qual terapeuta e paciente, valorizando e respeitando os conhecimentos de cada um, coordenam metas e submetas em comum, que devem ser discutidas, monitoradas e avaliadas.

A teoria de conciliação de metas de Rauen (2013, 2014) pretende fornecer um viés proativo para a teoria da relevância. Em 2013, Rauen propôs um modelo em quatro estágios para descrever e explicar como os indivíduos modelam metas proativamente. Sua abordagem parte, de um lado, da projeção de uma meta [1] e, de outro, da formulação [2], execução [3] e checagem [4] de pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual de solução.

No estágio de checagem, o autor apresenta os conceitos de conciliação de metas e de confirmação de hipóteses. O conceito de conciliação de metas, que caracteriza o nome da teoria, antecipa que pode haver na comparação entre a meta projetada e sua consecução, em casos de ação intencional, uma conciliação ativa, quando a consecução da meta corrobora sua projeção, e uma inconciliação ativa, quando a consecução da meta não corrobora sua projeção; e, em casos de inação, uma conciliação passiva, quando a consecução da meta corrobora sua projeção, apesar da inação, e uma inconciliação passiva, quando a consecução não corrobora a meta projetada.

O conceito de confirmação de hipóteses antecipa que há uma gradação de força entre a ação antecedente e o estado consequente em hipóteses abdutivas antifactuais, partindo daquelas consideradas categóricas, passando por bicondicionais, condicionais e habilitadoras, até tautológicas. Em hipóteses abdutivas antifactuais categóricas, a conexão entre a ação antecedente é suficiente, necessária e certa. Em hipóteses bicondicionais, a conexão é suficiente e necessária, mas não certa. Em hipóteses condicionais, o antecedente é suficiente, mas não necessário para o consequente. Em hipóteses habilitadoras, o antecedente é necessário, mas não suficiente para o consequente. Em hipóteses tautológicas, por fim, a conexão não é suficiente, necessária ou certa. Rauen defende o argumento forte de que, ausentes pistas contextuais em contrário, hipóteses abdutivas emergem como categóricas por *default* de modo semelhante aos pensamentos automáticos previstos pela terapia cognitiva, justificando a interface.

enunciado que é preenchida pelo processo inferencial e não apenas por decodificação, conforme o modelo de código preconizava. O modelo ampliado de Costa (1984) se apresenta como uma reformulação da teoria clássica das implicaturas. Neste modelo, a relevância passa a ser a propriedade pragmática por excelência. No mesmo período, é lançada a obra *Relevance: communication and cognition* de Sperber e Wilson (1986) que, diante dos pressupostos de Grice, direcionam sua teoria de abordagem pragmática cognitiva para a compreensão dos enunciados. Para estes autores, a relevância constitui-se como uma relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento no processo de interpretação.

⁶⁰ Fazem parte do esquema cognitivo de um indivíduo os pensamentos, crenças intermediárias e crenças centrais.

Em 2014, o autor passou a distinguir processos de autoconciliação, nos quais o próprio indivíduo monitora a consecução de suas metas, de processos de heteroconciliação, quando se faz necessário conciliar colaborativamente metas em comum, justificando uma conexão direta com a noção de empirismo colaborativo previsto pela terapia cognitiva.

Três pesquisas recentes, Luciano (2014), Cardoso (2015) e Vieira (2015), reforçam a pertinência da teoria de conciliação de metas. Em comum, estes trabalhos exploram a arquitetura descritiva e explicativa da teoria para discutir aspectos abduativos/dedutivos em processos cognitivos envolvidos nas interações comunicativas correspondentes aos seus objetos de estudo.

A dissertação de Luciano (2014) utiliza a teoria de conciliação de metas como alternativa de descrição e explicação de um exemplo apresentado por Wilson (2004) na lição 3 de seu curso *Pragmatic Theory*, no qual a autora ilustra, corretamente, a noção de efeitos cognitivos e custos de processamento. No exemplo, uma pessoa propõe-se a ir a uma conferência de ônibus. Quando a pessoa chega ao ponto e vê o ônibus se aproximando, ela conclui que irá à conferência num primeiro caso; e, num segundo caso, ela conclui que não irá à conferência quando chega ao ponto e o vê partindo. Todavia, como argumenta Luciano, falta conexão com a realidade ao exemplo, uma vez que as pessoas em geral não desistem de suas metas ao detectar um primeiro revés. Luciano (2014, p. 65) adota a seguinte perspectiva para o exemplo:

Se participar da conferência é uma meta, então pegar o ônibus é apenas uma maneira de alcançá-la. Assim sendo, se algo impedir o embarque ou se algo impedir que a meta seja alcançada mesmo com a consecução do embarque, o indivíduo tende a buscar alternativas para solucionar esses impasses.

No que tange às metas, defenderemos que elas são condutoras da relação entre efeitos cognitivos positivos e esforço de processamento. São as metas que fazem com que o indivíduo se disponha a despendar, *a priori*, um maior esforço de processamento. Do mesmo modo, proporemos que as metas guiam o processo de seleção de premissas.

Cardoso (2015), por sua vez, partiu de suas inquietações enquanto professora e pesquisadora frente à relação entre o processo comunicativo e a aprendizagem de matemática em sala de aula. Para tanto, construiu em sua tese uma interface entre a teoria da relevância, a teoria de conciliação de metas e a perspectiva semiótica de Duval para o ensino e a aprendizagem de matemática. Para Cardoso (2015, p. 21) “a presunção de uma resposta correta para as questões de matemática em sala de aula é um exemplo trivial de ascendência da meta sobre as premissas”. Cardoso (2015, p. 159) argumenta que

a noção de conciliação de metas superordena a noção de relevância cognitiva que, por sua vez, super ordena a identificação de unidades significativas, os tratamentos e as conversões de diferentes registros de representação semiótica na resolução de qualquer demanda em Matemática.

Vieira (2015), por fim, discutiu conflitos entre usuários e desenvolvedores em sua tese, gerados por soluções informatizadas que não atendiam às expectativas dos usuários. Para isto, a autora destacou processos cognitivos que antecedem as etapas dedutivas descritas na teoria da relevância. No caso utilizado para ilustrar um conflito, argumentou que usuários e desenvolvedores são movidos por metas, e o conflito emerge justamente por uma representação equivocada da meta final do usuário pelo desenvolvedor. Para a autora, “os resultados sugerem que a ausência de esclarecimentos na fase de levantamento e análise de requisitos gera uma representação equivocada da meta final do usuário pelo desenvolvedor” (2015, p. 160).

Estes três estudos corroboram o potencial de descrição e explicação da teoria da conciliação de metas e, possibilitam sustentar a construção desta interface com a terapia cognitiva e as teorias pragmáticas da comunicação. No espaço de interseção destas três áreas buscamos a descrição e explicação dos processos de avaliação e modificação colaborativa de pensamentos e crenças, por meio das interações comunicativas entre terapeuta e paciente em sessões terapêuticas.

3 Ilustrando a modelação

Para ilustrar a interface que estamos propondo, estabelecemos como *corpus* os registros verbais da relação psicoterapêutica, extraído do livro *Terapia Cognitiva: teoria e prática*⁶¹, de Judith S. Beck (2013)⁶². Em específico, elegemos como recorte um extrato de um diálogo da interação entre terapeuta e paciente.

A primeira etapa da análise consistiu de uma análise descritiva e explanatória de processos ostensivo-inferenciais da interação entre terapeuta e paciente, com base na teoria da relevância, feita a partir de quatro versões. Na versão (a), apresentam-se os elementos linguísticos dos enunciados; na versão (b), descreve-se a forma lógica de acordo com o modelo convencionalizado por Rauen (2008); na versão (c), apresenta-se o preenchimento das entradas lógicas, de forma a compor a explicatura; na versão (d), acrescenta-se uma explicatura expandida da descrição, englobando atos de fala. Desta forma, as lacunas nos enunciados vão sendo preenchidas à medida que as versões forem realizadas.

A segunda etapa da análise seguiu a modelação proativa de metas de Rauen (2013, 2014) desenvolvida em quatro estágios. No estágio [1], apresenta-se a emergência de uma meta; no estágio [2], a formulação de pelo menos uma hipótese abduativa (categórica, bicondicional, condicional, habilitadora ou tautológica) de solução; no estágio [3], a execução da ação; no estágio [4], a conciliação dos resultados desta ação com a meta inicial. Nesta quarta etapa foram observados processos de autoconciliação, quando o próprio indivíduo (terapeuta ou paciente) monitora a consecução de suas metas, dos processos de heteroconciliação, quando terapeuta e paciente conciliam colaborativamente metas em comum, sendo imprescindíveis os processos comunicacionais.

Conforme descrição feita por Beck, J. S., (2013) sobre a estrutura de uma sessão padrão, o início é marcado pelo estabelecimento da aliança terapêutica, a checagem do humor, o breve relato das experiências e sintomas do paciente durante a semana que passou, a listagem dos problemas que o paciente mais deseja ajuda para resolver, a verificação dos exercícios de casa ou plano de ação. O transcorrer da sessão segue com a discussão de um problema específico colocado em pauta pelo paciente, conceituando cognitivamente as dificuldades e planejando colaborativamente uma estratégia. Feito isto, volta-se para a lista elencada de problemas e repete-se o processo. Os pontos importantes da sessão são revisados ao final, momento este em que o terapeuta também deve assegurar-se de que o paciente

⁶¹ A primeira edição do livro em português foi lançada em 1997. A segunda edição revisada deste livro foi lançada em 2013. A seleção deste manual se deve por ser considerado um clássico na literatura científica do campo da terapia cognitiva, destinado à formação e a atualização de estudantes, professores e terapeutas, e também por trazer um caso no qual a própria autora atuou como terapeuta.

⁶² Judith S. Beck é uma psicóloga americana reconhecida internacionalmente por sua atuação na Terapia Cognitiva comportamental. Seu pai, Aaron T. Beck, é considerado o fundador da terapia cognitiva, com quem ela teve oportunidade de trabalhar e se desenvolver como terapeuta. Atualmente, Judith Beck é presidente do *Beck Institute for Cognitive Therapy and Research*. Judith Beck atua como professora adjunta de psicologia na Universidade da Pensilvânia e como consultora em diversas pesquisas do NIMH (*National Institute of Mental Health*) (BECK INSTITUTE, 2015).

compreendeu as estratégias definidas e, provavelmente, terá condições de desenvolver o exercício de casa prescrito. Diante disto, solicita-se o *feedback* do paciente sobre a sessão⁶³.

Como pontuado nesta descrição geral de uma sessão, a interação paciente/terapeuta é complexa. Entre outras razões, isto se deve ao fato de que terapeuta e paciente têm metas específicas próprias à sua posição e, somente ao interagirem, constroem um espaço de intersecção. É neste espaço que se dá à negociação dos propósitos do processo terapêutico, sendo que terapeuta e paciente devem traçar, proativamente, metas para a terapia e para o próprio paciente, pautadas no empirismo colaborativo.

Destaca-se, porém, que esta interação comunicativa não é uma conversa natural, mas uma interação guiada pelos princípios teóricos da terapia. As inferências ocorrem tanto como algo intrínseco do processo comunicacional entre estes atores, quanto como um aspecto essencial da busca dos sentidos dos pensamentos e crenças disfuncionais e, conseqüentemente, da compreensão do esquema cognitivo do indivíduo (WAINER et al., 2005b). Além disto, e fundamentalmente, processos inferenciais complexos estão envolvidos na proposição de metas que são essenciais no processo terapêutico.

Para vislumbrarmos esta possibilidade de interfaces entre estas áreas, tome-se o caso descrito no livro de Judith Beck, no qual o terapeuta discute um planejamento de atividades com a paciente Sally. Segue-se um enunciado da paciente:

Paciente: Eu gostaria de passar mais tempo com as outras pessoas, mas parece que não tenho nenhuma energia. (BECK, J. S., 2013, p. 103)

A análise dos enunciados é a que segue:

(1a) Forma linguística: Eu gostaria de passar mais tempo com as outras pessoas, mas parece que não tenho nenhuma energia.

(1b) Forma lógica: (gostar x, y (passar, x) \wedge (parecer x \neg (ter x, y, $\gamma_{finalidade}$)).

(1c) explicatura: Eu [PACIENTE] gostaria de passar mais tempo com outras pessoas, mas parece que \emptyset [EU/PACIENTE] não tenho nenhuma energia \emptyset [PARA A PACIENTE PASSAR MAIS TEMPO COM OUTRAS PESSOAS].

(1d) Explicatura expandida: A PACIENTE AFIRMA/DESEJA QUE A PACIENTE GOSTARIA DE PASSAR MAIS TEMPO COM AS OUTRAS PESSOAS E A PACIENTE AFIRMA QUE A PACIENTE GOSTARIA DE PASSAR MAIS TEMPO COM AS OUTRAS PESSOAS, MAS PARECE QUE A PACIENTE NÃO TEM NENHUMA ENERGIA PARA O PACIENTE PASSAR MAIS TEMPO COM OUTRAS PESSOAS.

A explicatura expandida dos enunciados nos permite descrever o ato de fala de Sally, ou seja, que Sally afirma que ela gostaria de passar mais tempo com as outras pessoas, mas parece que a ela não tem nenhuma energia para fazer isto. Para o terapeuta, este enunciado fornece uma ideia do que deve ser avaliado na terapia, pois tomá-lo como verdadeiro ou categórico faz Sally resistir a mudanças.

Com base no aparato descritivo e explicativo da teoria da conciliação de metas, tendo conhecido a dinâmica de uma sessão e os objetivos terapêuticos, é possível supor que o próximo passo do terapeuta diante deste enunciado de Sally, é a meta de avaliar este pensamento. Seguindo os estágios da teoria de conciliação de metas, a descrição poderia ser a que segue. No primeiro estágio, a terapeuta formula a meta de propor testar este pensamento disfuncional. No segundo estágio, a terapeuta abduz a melhor hipótese antifactual para atingir esta meta com o menor custo de processamento possível. No terceiro estágio, a terapeuta compartilha este plano com Sally a fim de heteroconcluí-lo, na expectativa de que a paciente

⁶³ Conforme destaca Beck, J. S., (2013, p. 31) a *ênfase* no tratamento também depende do(s) transtorno(s) específico(s) do paciente. “[...] A estrutura das sessões terapêuticas é bem parecida para os vários transtornos, mas as intervenções podem variar consideravelmente de paciente para paciente”.

assuma e execute o plano⁶⁴. No quarto e último estágio, ocorre a avaliação dos resultados alcançados.

Assumindo, por exemplo, que a terapeuta pretende testar o pensamento automático de Sally, ela pode sugerir à paciente que ela obtenha evidências contrárias de sua incapacidade de se relacionar com pessoas. Para atingir esta submeta, ela também pode sugerir que Sally jante com amigos. Admitindo que Sally execute a ação antecedente e jante com amigos, a paciente acaba por obter evidências contrárias ao seu pensamento disfuncional, desafiando a conexão tácita que este pensamento automático representa (enfraquecendo-o, portanto). Esta trajetória pode ser vista na modelação a seguir:

[1]		Q		Testar pensamento automático, Sally
[2]	P	Q	Obter evidências, Sally	Testar pensamento automático, Sally
[3]	O	P	Jantar com amigos, Sally	Obter evidências, Sally
[4]	O		Sally janta com amigos	
[5]		P'		Sally obtém evidências
[6]		Q'		Sally testa pensamento automático

Uma vez que Sally testa seu pensamento automático, ambos, paciente e terapeuta, heteroconciliam a meta em comum na devolução dos resultados por meio de trocas comunicacionais. Decorre do *output* do quarto estágio a autoconciliação de metas e a confirmação de hipóteses. Além disto, no que se refere aos efeitos cognitivos, observa-se que na *conciliação ativa*, Sally atinge a meta *Q* e tem uma evidência de confirmação da hipótese *H_a* funcional alternativa, que vai sendo progressivamente fortalecida e estocada como um esquema de crenças na sua memória enciclopédica.

No exemplo, a utilização de técnicas cognitivas e comportamentais é uma forma de ampliar o ambiente cognitivo pela construção de hipóteses abduativas, tanto ao trazer uma suposição nova, como ao reapresentar uma mesma suposição combinando com novas evidências. Isto permite questionar os pensamentos automáticos disfuncionais bem como as crenças que os fundamentam. As técnicas serão relevantes, se formuladas em um ambiente cognitivo mútuo e, conseqüentemente, apresentarem algum efeito contextual, levando à alteração destes pensamentos e, por decorrência, à alteração das crenças.

Na versão exitosa do caso ilustrado neste estudo, o sucesso em obter evidências de que Sally tem energia permitiu à paciente testar seu pensamento automático. Isto sugere que a paciente partiria de uma hipótese factual categórica disfuncional de que não tem energia para passar tempo com as pessoas e chegaria a versões mais flexíveis desta hipótese, na proporção em que, inversamente, os repetidos sucessos reforçariam a modificação destes tipos de pensamentos, conseqüentemente, chegando a crenças mais adequadas.

Posto isto, considerar a pertinência dos conceitos de auto e heteroconciliação de metas pode esclarecer aspectos importantes desta relação terapêutica, especialmente porque ela deve ser estabelecida por empirismo colaborativo, ou seja, por um processo pelo qual paciente e terapeuta, cada qual com seus conhecimentos, compartilham todas as tomadas de decisão, para juntos resolver problemas e atingir os propósitos traçados. Além disto, a interface possibilita uma descrição e explicação mais objetiva dos raciocínios desenvolvidos pelo terapeuta e paciente e, assim, elaborar melhores avaliações para os casos. E, por fim, a interface sugere outra perspectiva descritiva e explicativa de como ocorre o processo cognitivo de modificação de crenças disfuncionais.

⁶⁴ No início da intervenção psicoterapêutica, o terapeuta é mais ativo na proposição de intervenções e no direcionamento de todo o processo, mas isto muda à medida que o paciente começa a compreender e a desenvolver habilidades necessárias para a resolução de seus problemas, de forma que é ele quem passa a propor os encaminhamentos e a definição de objetivos.

REFERÊNCIAS

- BECK, A. T.; ALFORD, B. A. **O poder integrador da terapia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____; FREEMAN, A. **Terapia cognitiva dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- _____; RUSH, J.; SHAW, B. F.; EMERY, G. **Terapia cognitiva da depressão**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BECK INSTITUTE. Disponível em: <<https://www.beckinstitute.org/aaron-beck/>>. Acesso em: 7 jan. 2015.
- BECK, J. S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- _____. **Terapia cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- CARDOSO, M. C. **Conciliação de metas, relevância e registros de representação semiótica em matemática, 2015**. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
- COSTA, J. C. A relevância da pragmática na pragmática da relevância a lógica não-trivial da linguagem natural. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.
- DATTILIO, F. M.; FREEMAN, A. **Compreendendo a terapia cognitiva**. São Paulo: Editorial Psy, 1998.
- FRIEDBERG, R. D.; McCLURE, J. M. **A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GREENBERGER, D.; PADESKY, C. A. **A mente vencendo o humor: mude como você se sente, mudando o modo como você pensa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GRICE, H. P. Logic and conversations. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. *Syntax and Semantics: Speech acts*. New York: Academic Press, p. 41-58, 1975. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.
- _____. Meaning. *The Philosophical Review*. v. 66, n. 3, p. 377-388, jul. 1957. Disponível em: <<http://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/f07/pragmatics/grice57.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.
- KUYKEN, W.; PADESKY, C. A.; DUDLEY, R. **Conceitualização de casos colaborativa: o trabalho em equipe com pacientes em terapia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LUCIANO, S. F. M. **Relevância e conciliação de metas: adequação lógica e plausibilidade empírica**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- RAUEN, F. J. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014.
- _____. Hipóteses abduativas antifactuais e modelação proativa de metas. **Signo**. v. 38, n. 65, p. 188-204, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/%20view/4565/3216%3E>>. Acesso em 16 abr. 2014.

_____. Processos interacionais discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. **Scripta**, v. 22, p. 190-217, 2008.

SAFREN, S. A., PERLMAN, C. A., SPRICH, S., OTTO, M. W. **Dominando o TDAH adulto**: programa de tratamento cognitivo-comportamental: guia do terapeuta. Porto alegre: Artmed, 2008a.

_____. **Dominando o TDAH adulto**: programa de tratamento cognitivo-comportamental: manual do paciente. Porto alegre: Artmed, 2008b.

SERRA, A. M. M. **Terapia cognitivo-comportamental**: um novo conceito em psicoterapia. São Paulo: Instituto de terapia cognitiva, 2013. Disponível em: <http://itcbr.com/artigo_drana_tcc.shtml>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, set./dez. 2005a. Trad. de Fábio José Rauén e Jane Rita Caetano da Silveira.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication & cognition. Cambridge, MA: Harvard University, 1986.

_____; _____. **Relevance**: communication & cognition. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

_____; _____. **Relevância**: comunicação e cognição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

STALLARD, P. **Bons pensamentos – bons sentimentos**: manual de terapia cognitiva para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIEIRA, S. Conflitos entre usuários e desenvolvedores de soluções informatizadas: estudo de caso com base na teoria de conciliação de metas. 2015. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

WAINER, R. **Os processos inferenciais nos diálogos psicoterapêuticos**: correlações entre a semântica do dito e a pragmática do comunicado. 2002. 400f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2002.

WAINER, R.; SARRIERA, J. C.; PICCOLOTO, N. M.; PICCOLOTO, L. B.; PERGHER, G. K.; BARBOSA, M. E.; DORNELLES, V. G. **Da adivinhação à dedução**: os processos inferenciais em psicoterapia cognitivo-comportamental. *Aletheia*, n. 22, p. 23-40, jul./dez. 2005a.

_____; COSTA, J. C.; SARRIERA, J. C.; PICCOLOTO, N. M. Teorias linguísticas pragmáticas e a interpretação em psicoterapia cognitivo-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 7, n. 1, p. 39-54. 2005b.

WILSON, D. Pragmatic Theory: 3. Relevance: the cognitive principle. Tradução livre de Fábio José Rauén. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Trad. de Fábio José Rauén. Original em inglês disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/pragtheory/>>. Acesso em: 15 mar. 2005.

WRIGHT, J. H., SUDAK, D. M., TURKINGTON, D., THASE, M. E. **Terapia cognitiva de alto rendimento para sessões breves**: guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2012.

_____; BASCO, M. R., THASE, M. E. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental**: um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Submetido em 20/02/16

Aceito em 15/04/16